

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
CATHERINE JOURDAIN

PRATIQUES ET MOTIVATIONS D'ENSEIGNANTS *LEADERS*  
POUR FAVORISER LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

DÉCEMBRE 2014

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À Julien et Justine qui font en sorte que, de jour en jour, je devienne meilleure.*

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de maîtrise, Mme Rollande Deslandes. Grâce à vous, j'ai approfondi un sujet qui me tenait à cœur, la collaboration école-famille et ainsi, mes pratiques pédagogiques seront toujours imprégnées de cette collaboration. Votre patience, vos nombreuses relectures et bien-sûr, vos précieux conseils ont été essentiels à la réalisation de ce mémoire! Merci également à Mme Marie-Claude Rivard, ma codirectrice de maîtrise. Avec toutes vos précisions et vos suggestions, j'ai réussi à élaborer le mémoire que vous tenez entre les mains. À vous deux, un immense merci!

Je remercie également Mme Denise Normand Guérette et M. Ghislain Parent, évaluateurs de mon mémoire, dont les commentaires m'ont été des plus utiles. La justesse des propos ainsi que la rigueur manifestée dans leur travail ont indéniablement contribué à ajouter à la valeur de mon manuscrit.

Ce mémoire n'aurait pas été réalisable sans les enseignantes qui ont accepté de participer à mon étude. Je tiens à vous remercier pour votre temps et votre engagement dans la réalisation de ces entrevues. En vous écoutant, j'ai remarqué la passion qui brille au fond de vos yeux et je ne peux que vous admirer!

Merci à ma famille. Papa et Maman, merci de m'avoir soutenue tout au long de ce projet et tout au long de ma vie. Je suis fière d'avoir complété ce mémoire et cela, c'est grâce à tout ce que vous m'avez transmis. Mes frères et sœurs, merci d'être dans ma vie. À travers tout ce que vous avez vécu, chacun d'entre vous, vous êtes des personnes inspirantes qui me permettent d'avancer!

Ma chère Justine! Tu es arrivée dans ma vie il y a de cela à peine quelques mois et déjà, tu prends une place plus qu'importante. Je veux te remercier pour tout le bonheur que tu m'apportes. Finalement, je tiens à remercier Julien, mon conjoint. Merci de m'avoir encouragée alors que j'en avais besoin, merci d'avoir cru en moi et d'avoir fait en sorte que je termine ce projet de maîtrise. Merci d'être dans ma vie : tu m'es indispensable!

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ .....	x
INTRODUCTION .....	xii
 Chapitre 1 .....	 14
Problématique .....	14
1.1 Situation du problème .....	15
1.2 Identification du problème .....	16
1.2.1 Volonté politique et sociale.....	16
1.2.2 Bénéfices associés à la participation des parents dans le suivi scolaire.	17
1.2.3 Collaboration école-famille.....	18
1.3 Question de recherche .....	19
1.4 Importance de la recherche .....	20
1.4.1 Pertinence scientifique .....	20
1.4.2 Pertinence sociale.....	20
Chapitre 2 .....	21
Cadre de référence.....	21
2.1 Cadre conceptuel .....	22
2.2 Thèmes .....	24
2.2.1 Collaboration.....	25
2.2.2 Concept d'enseignant leader .....	25

2.2.3 Motivateurs personnels .....	27
2.2.3.1 Compréhension du rôle de l'enseignant.....	27
2.2.4 Motivateurs contextuels .....	28
2.2.5 Motivateurs issus de la vie courante .....	29
2.3 Quelques travaux pertinents.....	29
Chapitre 3 .....	32
Méthode de recherche .....	32
3.1 But et objectifs .....	33
3.2 Fondements méthodologiques.....	33
3.3 Recrutement des participants.....	35
3.4 Description des participantes .....	36
3.5 Collecte de données.....	40
3.6 Procédures et considérations éthiques.....	40
3.7 Traitement de données .....	41
Chapitre 4.....	42
Résultats .....	42
4.1 Collaboration.....	43
4.1.1 Définition du thème de collaboration.....	44
4.1.2 Exemples de collaboration à l'école et à la maison .....	45
4.1.3 Retombées de la collaboration sur la qualité des relations avec la famille et sur les élèves.....	47
4.2 Définition du concept d'enseignant <i>leader</i> .....	48
4.2.1 Conditions efficaces.....	49
4.2.2 Pratiques efficaces.....	49
4.3 Motivateurs personnels .....	50
4.3.1 Compréhension du rôle de l'enseignant .....	50

4.3.2 Sentiment de compétence.....	52
4.4 Motivateurs contextuels .....	53
4.4.1 Invitations sur le plan institutionnel.....	54
4.4.2 Invitations spécifiques des directions d'école .....	54
4.5 Motivateurs issus de la vie courante .....	56
4.5.1 Connaissances .....	57
4.5.2 Culture de l'école .....	57
4.5.3 Énergie .....	58
4.5.4 Habiletés ou compétences .....	59
4.5.5 Temps.....	59
Chapitre 5 .....	61
Discussion des résultats .....	61
5.1. Collaboration.....	62
5.1.1 Une collaboration à deux niveaux.....	62
5.1.2 L'élève et le parent au sein de la collaboration.....	65
5.1.3 Mise en place de la collaboration dans les pratiques des enseignantes..	66
5.2 Concept d'enseignant <i>leader</i> .....	68
5.2.1 Une non-reconnaissance de leadership .....	68
5.3 Motivateurs personnels .....	70
5.3.1 La compréhension du rôle de l'enseignant.....	71
5.3.2 Le sentiment de compétence des enseignants .....	72
5.4 Motivateurs contextuels .....	73
5.4.1 Invitations spécifiques des directions d'école.....	74
5.5 Motivateurs issus de la vie courante .....	75
5.5.1 Qualités, connaissances, habiletés et compétences des enseignantes leaders .....	76
5.5.2 Énergie et temps investis pour la collaboration .....	77



5.5.3 Culture des milieux scolaires des participantes .....	78
Conclusion .....	80
Références .....	87
Appendice A.....	96
Lettre d'information aux participantes.....	96
Appendice B.....	100
Formulaire de consentement des participantes .....	100
Appendice C.....	102
Protocole d'entrevue .....	102

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 .....	38
Critères de sélection des participantes .....	38
Tableau 2 .....	44
Collaboration de l'enseignant <i>leader</i> .....	44
Tableau 3 .....	48
Concept d'enseignant <i>leader</i> .....	48
Tableau 4 .....	50
Motivateurs personnels .....	50
Tableau 5 .....	53
Motivateurs contextuels .....	53
Tableau 6 .....	56
Motivateurs issus de la vie courante .....	56

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à cerner les pratiques et les motifs invoqués par des enseignantes reconnues comme *leaders* pour favoriser la collaboration école-famille dans leur milieu scolaire. Depuis de nombreuses années, les multiples avantages de la collaboration école-famille ont été démontrés. Les enseignants et les parents ont tout intérêt à développer cette collaboration puisque cela est susceptible de mener vers une meilleure réussite éducative de l'élève. Cependant, ce ne sont pas tous les enseignants qui favorisent la collaboration école-famille : certains la développent davantage. Le but de cette recherche est donc de répondre à la question suivante : quels sont les motifs qui incitent les enseignants à mettre en place des pratiques collaboratives pour favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école?

Les participantes à cette étude exploratoire sont neuf enseignantes reconnues comme *leaders* par leur direction d'école, leurs pairs ou encore leur représentant syndical. Les participantes ont été rencontrées individuellement pour participer à une entrevue articulée autour de cinq thèmes : la collaboration, le concept d'enseignant *leader*, les motivateurs personnels, les motivateurs contextuels et les motivateurs issus de la vie courante. Les objectifs de cette recherche visaient à : 1) cerner les pratiques collaboratives des enseignants et 2) examiner les facteurs d'ordre personnel, contextuel et issus de la vie courante qui favorisent la collaboration école-famille.

Les résultats montrent que la collaboration est une conviction profonde portée par chacune des participantes. Elles la mettent en pratique puisqu'elles y croient et qu'elles envisagent des retombées positives autant pour les élèves que pour les parents. Dans le cadre du premier objectif, il a été constaté que dans leurs pratiques

collaboratives, les participantes vont au-delà de la collaboration dite de base et que ce sont les croyances personnelles des enseignantes interrogées et la valeur qu'elles accordent à la collaboration école-famille qui font en sorte qu'elles favorisent davantage la participation des parents. Ces croyances teintent donc leurs pratiques. Par rapport au deuxième objectif de recherche, ce sont les motivateurs personnels et ceux issus de la vie courante qui font en sorte que les participantes mettent de l'avant la collaboration école-famille.

Cette recherche met en lumière l'importance de la collaboration dans les pratiques des enseignantes reconnues comme *leaders*. Elles y croient et la développent puisqu'elles savent que cela aide l'élève dans sa réussite éducative. Les motifs qui permettent le plus à ces enseignantes de développer la collaboration font partie intégrante de leurs pratiques. Finalement, comme pistes d'intervention prometteuses, il est suggéré de créer un outil de réflexion pour les enseignants en formation et ceux en exercice.

## INTRODUCTION

La collaboration école-famille est une pratique dont les avantages ne sont plus à prouver. Quand elle est mise de l'avant, ce sont non seulement tous les intervenants du milieu scolaire qui y trouvent leur compte, mais ce sont aussi les élèves et leurs parents qui en bénéficient (Barnard, 2003; Christenson et Reschly, 2010; Constantino, 2003; Deslandes, 2004, 2009; Deslandes et Bertrand 2001; Epstein et al., 2009; Leithwood, 2009).

Dans les différents milieux scolaires, la collaboration école-famille est développée à divers degrés. Certains milieux en font une priorité : ils favorisent les contacts avec les parents, les accueillent en différentes occasions à l'école, les impliquent dans l'organisation d'activités, etc. Ces milieux scolaires font tout en leur pouvoir pour favoriser l'engagement des parents. Dans d'autres milieux scolaires, les intervenants appliquent moins la collaboration. Chacun use de son libre-arbitre : certains en font une priorité alors que d'autres font seulement ce qui est nécessaire.

En observant les différents écoles, force est de constater que certains enseignants se démarquent au niveau de leurs pratiques collaboratives puisqu'ils cherchent par tous les moyens à développer l'engagement des parents. Ils font preuve d'un leadership en matière de collaboration et ils rayonnent de par leurs actions. Mais pourquoi ces enseignants, qui pourraient être qualifiés de *leaders*, font-ils de la collaboration une priorité? Quelles sont leurs motivations à la mettre de l'avant?

Le but de cette recherche est de répondre à la question suivante : Quels sont les motifs qui incitent les enseignants à mettre en place des pratiques collaboratives pour favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école? Pour ce faire, il s'agissait de répertorier les pratiques collaboratives des

enseignants visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à l'école et à la maison, en vue d'une plus grande collaboration école-famille et d'examiner les motivateurs personnels, contextuels et issus de la vie courante qui influencent le plus les enseignants *leaders* dans leur décision de favoriser la participation des parents d'élèves du primaire dans le suivi scolaire de leur enfant, à la fois à la maison et à l'école. Cette démarche a été réalisée en utilisant une méthode de recherche qualitative de type exploratoire.

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre situe et identifie la problématique, présente la question de recherche ainsi que les objectifs. Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel sur lequel repose la recherche, présente les thèmes à l'étude ainsi que les principaux travaux en lien avec le thème de ce mémoire. Le troisième chapitre s'attarde à la méthode de recherche tandis que le quatrième chapitre traite des résultats de recherche obtenus suite aux entrevues menées auprès des participantes. Finalement, le cinquième chapitre fait état des résultats de recherche en lien avec les principaux thèmes à l'étude.

*Chapitre 1*  
*Problématique*

## **1.1 Situation du problème**

Au cours de mon baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, j'ai suivi le cours PED-1022, « Écoles, familles, communautés et pluriethnicité ». Ce cours m'a permis de comprendre comment les enseignants peuvent favoriser la collaboration des parents dans leur enseignement afin que l'enfant en bénéficie dans ses apprentissages, et ce, tout en prenant en considération les disponibilités, les capacités et les aptitudes des parents. Ayant été influencée par un de mes stages où la collaboration école-famille était très importante, j'avais hâte de voir, lors de mon insertion professionnelle en tant qu'enseignante, comment se pratiquait la collaboration école-famille dans les différents milieux.

À mes débuts de carrière, j'ai été surprise de constater que les écoles ont chacune leur façon de vivre la collaboration école-famille-communauté. Dans certains milieux que j'avais observés lorsque j'ai fait de la suppléance, la collaboration se vivait au sein du conseil d'établissement. Ailleurs, en plus du conseil d'établissement, les parents s'engageaient dans l'organisme de participation des parents (OPP), accompagnaient les enseignants et les élèves lors de sorties, effectuaient l'aide aux devoirs, passaient du temps en classe, faisaient la lecture aux élèves, etc. Actuellement, l'école où j'enseigne depuis cinq ans favorise la participation des parents surtout au début de la scolarisation, c'est-à-dire au préscolaire et au premier cycle particulièrement. Aux deuxième et troisième cycles, les parents sont surtout invités lors d'occasions spéciales : présentations de projets, sorties, fêtes annuelles, etc.

Pourtant, les écrits scientifiques exposent les nombreux bienfaits associés à la collaboration entre l'école et les familles (Barnard, 2003; Christenson et Reschly, 2010; Constantino, 2003; Deslandes, 2004, 2009; Deslandes et Bertrand 2001;



Epstein et al., 2009; Leithwood, 2009). Dans les milieux où j'ai travaillé, comment expliquer qu'il n'y ait pas plus d'enseignants qui mettent la collaboration entre l'école et la famille au cœur de leurs pratiques collaboratives et éducatives? Qu'est-ce qui motive certains enseignants à promouvoir la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la fois à la maison et à l'école? C'est ce que nous tenterons de comprendre dans le cadre de cette recherche.

## **1.2 Identification du problème**

### ***1.2.1 Volonté politique et sociale***

Depuis quelques années, les parents ont un rôle plus important et plus structuré dans le système d'éducation au Québec en raison de certaines lois qui ont été mises en place. Par la loi 180, le ministère de l'Éducation (1997) laissait une partie de ses pouvoirs aux parents : par la participation au conseil d'établissement, les parents pouvaient prendre des décisions sur des dossiers qui concernent l'école. Depuis ce temps, le conseil d'établissement a de plus en plus de responsabilités, ce qui permet aux parents de s'impliquer davantage dans l'école de leur enfant. De nombreux ouvrages indiquent également que le milieu politique tient à accorder une place de choix aux parents en matière de suivi scolaire : que ce soit par la Politique du ministère de l'Éducation (1999) en matière d'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves*, qui « s'engageait à accueillir les parents à l'école, à soutenir leur participation et à ouvrir l'école aux partenaires pour constituer une communauté éducative » (Deslandes, 2006a, p. 186), ou par l'avis du conseil de la famille et de l'enfance du Québec (2000), *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*, qui voulait également promouvoir la collaboration entre les écoles et les familles québécoises. De plus, le milieu politique garde en tête ces priorités par la mise en œuvre de différents programmes pour aider les milieux scolaires et leurs

familles. Le programme *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé* (MEQ, 2002) prône la collaboration école-famille, tandis que le programme *Aide aux devoirs* facilite la tâche aux parents en permettant aux élèves d'avoir un soutien lors de la réalisation de leurs devoirs (Deslandes, 2006a; MELs, 2008).

Lors de la publication du *Programme de formation de l'école québécoise*, en 2001, le ministère de l'Éducation souhaitait mettre tout en œuvre pour permettre à l'ensemble des élèves québécois de réussir, et cette réussite éducative passait par la collaboration avec les parents, partenaires majeurs dans l'éducation. De plus, le rapport *Savoir pour pouvoir* (Ménard, 2009) témoigne du fait que des membres de la société civile québécoise, réunis dans un Groupe de travail, se soucient de la réussite éducative de ses élèves. Il semble que la collaboration entre les écoles et les familles soit de plus en plus une priorité pour le système politique et pour la société québécoise.

### ***1.2.2 Bénéfices associés à la participation des parents dans le suivi scolaire***

Depuis les quatre dernières décennies, la recension des écrits a mis en évidence les avantages du soutien des parents par rapport au suivi scolaire. Un enfant qui se sent soutenu réussit mieux et persévère davantage dans ses études; il complète davantage ses devoirs et ne s'absente pas outre mesure; il a moins de difficultés comportementales; il persévère à l'école jusqu'à l'obtention de son diplôme; il est responsable et autonome dans ses démarches et il assume davantage son rôle d'élève dès le début de son cheminement scolaire (Barnard, 2003; Constantino, 2003; Deslandes, 2005, 2006a, 2010a; Deslandes et Jacques, 2004; Epstein et al., 2009; Fan et Chen, 2001; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007; Jordan, Orozco et Averett, 2001). Quand les parents offrent un soutien à leur enfant dans son

cheminement scolaire, les enseignants sont en mesure de reconnaître la compétence parentale et son apport pour l'enfant. L'enseignant est alors capable de développer des relations plus positives à l'égard des parents. Ainsi, de nouvelles pratiques collaboratives et de nouvelles approches peuvent être mises en place par l'enseignant, ce qui favorise une interaction équilibrée entre le parent et l'enseignant (Boulanger, Larose, Larivée et Blain, 2011). De plus, ces relations sont positives pour l'enfant et le parent; tous les acteurs scolaires y trouvent leur compte (Deslandes, 2006a).

### *1.2.3 Collaboration école-famille*

Comme le soulignent Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010), la collaboration entre l'école et la famille est essentielle pour assurer le développement du plein potentiel des enfants. D'une part, la famille axe son éducation sur le développement identitaire de l'enfant, sur les valeurs familiales et sur la culture familiale. D'autre part, l'école oriente plus son développement sur les connaissances qui sont essentielles au bon fonctionnement de l'individu dans la société. L'école et la famille ont donc tout intérêt à travailler de concert pour que l'éducation de l'enfant ne soit pas cloisonnée, mais vécue en complémentarité (Eberly, Joshi et Konzal, 2007; Kuperminc, Darnell et Alvarez-Jimenez, 2008). L'arrivée de nombreuses communautés culturelles au Québec dans les dernières années influe de façon nouvelle sur les pratiques collaboratives. En effet, la collaboration école-famille permet une meilleure adaptation des enfants et de leurs parents immigrants dans la société nord-américaine (Kanouté et Saintfort, 2010; Trumbull, Rothstein-Fisch, Greenfield et Quiroz, 2001).

Au cours des dernières années, les chercheurs se sont davantage penchés sur les motivations des parents à s'engager dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école (Constantino, 2003; Deslandes et Bertrand, 2001, 2004, 2005; Hoover-

Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins et Closson, 2005). Ils ont tenté de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qui incite les parents à décider de s'engager dans le suivi scolaire de leur enfant? Quels sont leurs motifs? Ainsi, en s'appuyant sur le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), Deslandes et Bertrand (2004) ont mené une étude auprès de 1 227 parents d'élèves du primaire à partir du modèle du processus de participation parentale. Selon leurs résultats, qu'il s'agisse de participation à l'école ou à domicile, les parents choisissent de s'engager en fonction de la compréhension de leurs responsabilités parentales et de leur compétence parentale. De même, ils choisissent de le faire s'ils perçoivent des invitations des enseignants et de l'enfant lui-même. Qu'en est-il lorsqu'il est question des enseignants? Qu'est-ce qui les motive à favoriser la participation des parents, voire la collaboration entre l'école et les familles? À notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur les motivations des enseignants à favoriser la collaboration école-famille. Toutefois, il est important de mentionner la recherche d'Hoover-Dempsey et al. (2010) qui sert de base dans le cadre de référence de cette présente recherche.

### **1.3 Question de recherche**

Il semble que certains enseignants mettent de l'avant la collaboration avec les parents, mais que ce n'est pas généralisé dans l'ensemble des classes québécoises (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Comment expliquer cet état de situation? Pour aider les enseignants québécois et pour leur permettre de développer la collaboration avec les parents, la question suivante se pose : Quels sont les motifs qui incitent les enseignants à mettre en place des pratiques collaboratives pour favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école? De cette question émergent deux objectifs spécifiques :

- 1) Répertorier les pratiques collaboratives des enseignants visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à l'école et à la maison, en vue d'une plus grande collaboration école-famille.
- 2) Examiner les motivateurs personnels, contextuels et issus de la vie courante qui influencent le plus les enseignants *leaders*<sup>1</sup> dans leur décision de favoriser la participation des parents d'élèves du primaire dans le suivi scolaire de leur enfant, à la fois à la maison et à l'école.

## **1.4 Importance de la recherche**

### ***1.4.1 Pertinence scientifique***

Dans le cadre de cette recherche, le questionnement tourne autour de la motivation des enseignants québécois à favoriser la collaboration école-famille, sous l'angle de la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à l'école et à la maison. Comme il a été mentionné précédemment, très peu de recherches se sont penchées sur la motivation des enseignants à favoriser la collaboration avec les parents à l'école et à la maison. Donc, il est pertinent de scruter plus en profondeur et d'aller voir sur le terrain ce qu'il en est.

### ***1.4.2 Pertinence sociale***

La collaboration avec les parents demande du temps et de l'engagement de la part de tous les intervenants scolaires et ce, afin de favoriser la réussite éducative de chacun des enfants qui bénéficient de cette collaboration. Si la société québécoise veut favoriser la réussite éducative de chacun des enfants, il faut soutenir encore plus les enseignants dans le développement de cette collaboration avec les parents.

---

<sup>1</sup> Gendron, page 3 ; voir dans le manuscrit à la page 26.

*Chapitre 2*  
*Cadre de référence*

Ce chapitre présente les différents aspects théoriques de ce mémoire avec en premier lieu, le modèle sur lequel se base la recherche actuelle. Ce modèle a été développé par Hoover-Dempsey et al. (2010) et il permet de vérifier les motivations des enseignants *leaders* dans la promotion de la collaboration école-famille. Ensuite, les principaux thèmes utilisés pour ce mémoire sont présentés. Finalement, les principaux travaux en lien avec le sujet de recherche sont abordés.

## **2.1 Cadre conceptuel**

Les chercheurs Hoover-Dempsey et al. (2010) ont récemment proposé un modèle de collaboration école-famille qui s'applique aux enseignants. En s'inspirant de leur modèle précédent qui concernait les motivations des parents (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005), ces chercheurs se sont également questionnés sur les enseignants. Ils répartissent leurs facteurs de motivation en trois catégories : les motivateurs personnels, les motivateurs contextuels et les motivateurs issus de la vie courante.

Les motivateurs personnels sont ancrés à l'intérieur de l'individu. Ils font partie de ses manières d'agir et de son comportement. Figurent parmi ces motivateurs personnels la compréhension de son rôle et le sentiment de compétence de l'enseignant. Dans le chapitre précédent, il a été mentionné qu'il est important que les parents croient qu'ils ont un rôle à jouer dans l'éducation de leur enfant ainsi que dans la collaboration école-famille. Les enseignants doivent aussi comprendre que la collaboration avec les parents fait partie de leurs responsabilités professionnelles. Ils peuvent le faire en le montrant par leurs actions et par leurs comportements. Dans la même foulée, les enseignants seront motivés à favoriser la collaboration avec les familles s'ils croient qu'ils sont capables de le faire. Les croyances des enseignants à l'égard de la collaboration sont donc essentielles à leur motivation (Christenson,

2003; Deslandes, 2006a, 2012; Eberly, Joshi et Konzal, 2007; Epstein et al., 2009; Pelco et Ries, 1999).

Les motivateurs contextuels concernent tout ce qui est en lien avec le système scolaire en général : tous les acteurs sont appelés à mettre en place les conditions idéales pour la collaboration école-famille, les enseignants particulièrement. Que ce soit les invitations de la part des commissions scolaires qui permettent aux enseignants d'engager les parents lors des activités organisées par l'école, ou encore les invitations spécifiques des directions d'école pour participer à différents événements, les parents ont besoin de se sentir impliqués et les enseignants sont là pour les soutenir. Ainsi, les enseignants sentent qu'ils sont près des parents et tous ensemble, ils peuvent contribuer à la réussite éducative (Epstein et al., 2009; Epstein et Van Voorhis, 2001; Graue, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2002; Seitsinger, Felner, Brand et Burns, 2007; Sheldon et Epstein, 2005).

En ce qui a trait aux motivateurs issus de la vie courante, ce sont des façons de percevoir la réalité des parents qui amènent les enseignants et les membres du système scolaire à mieux les comprendre dans ce qu'ils vivent quotidiennement. Un motivateur issu de la vie courante correspond aux savoirs, aux compétences et à la disponibilité en termes de temps et d'énergie requis pour développer la collaboration école-famille. En travaillant avec les parents, les enseignants sont susceptibles d'être davantage en mesure de découvrir leur réalité quotidienne: il est fort probable qu'ils ne travailleront plus de la même façon, ils prendront plus en compte les besoins des parents (Hoover-Dempsey et al., 2010). Par ailleurs, les parents qui s'engagent constituent de nouvelles ressources pour les enseignants (Deslandes, 2013). Cet engagement de la part des parents permet de créer des contacts extérieurs pour favoriser la collaboration école-famille (CRIRES, 1993). Une adaptation est alors demandée de la part des enseignants, car il leur faut prendre en considération les



horaires de travail des parents. Un autre motivateur issu de la vie courante correspond à la culture de l'école. Comme le définit Boucher (1992), la culture est :

un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte (p. 4).

Cette culture se répercute sur les activités de l'école, les initiatives, les projets scolaires. Il est important que les enseignants prennent en considération la culture de l'école pour mettre en place des projets qui sont significatifs pour chacun des membres du système scolaire. Ils vont également prendre en considération la culture en lien avec tout ce qu'ils connaissent, tout ce qui est important pour eux pour tendre vers une collaboration où tous se sentent bien.

Donc, selon Hoover-Dempsey et al. (2010), les enseignants ont tendance à mettre de l'avant la collaboration école-famille s'ils comprennent qu'elle fait partie intégrante de leur rôle d'enseignant, s'ils se sentent compétents, s'ils sentent que leur milieu les soutient dans leurs pratiques de collaboration école-famille et s'ils connaissent et comprennent la réalité des parents de façon à leur laisser une place dans leurs pratiques collaboratives.

## **2.2 Thèmes**

Afin de mieux comprendre les enjeux de cette recherche, certains thèmes ont été ciblés. Ils sont présentés en lien avec les pratiques collaboratives des enseignants favorisant la participation des parents et les motifs qui les incitent à le faire.

### ***2.2.1 Collaboration***

Selon Deslandes (2006a), « la collaboration entre des acteurs renvoie à la participation à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité » (p. 188). Dans le cadre de la collaboration en classe, l'enseignant est appelé à travailler avec les parents de chacun de ses élèves. En s'inspirant de Christenson et Sheridan (2001), Deslandes a défini la collaboration parent-enseignant: « [...] à la fois par une activité et une attitude avec l'intérêt de l'élève au centre des préoccupations et qui se développe en présence d'un partage des responsabilités, d'une confiance mutuelle et d'une communication ouverte entre les partenaires » (Deslandes, 2013, p. 11). Afin de promouvoir cette collaboration avec les parents, Epstein (2011) a proposé une typologie de six catégories d'activités, soit : 1) soutenir les parents dans leurs obligations parentales, 2) diversifier les moyens de communication, 3) offrir aux parents des occasions leur permettant de faire du bénévolat à l'école, 4) donner des moyens efficaces aux parents pour aider leurs enfants dans les apprentissages à domicile, 5) promouvoir la participation des parents dans les processus de prise de décisions (ex.: conseil d'établissement) et 6) guider les parents vers les services offerts dans la communauté (voir aussi Deslandes et Bertrand, 2003). Les enseignants peuvent donc s'inspirer de ces six catégories d'activités pour favoriser la participation parentale qui, à son tour, contribue à la collaboration école-famille et vice-versa (Deslandes, 2012; Deslandes et Bertrand, 2001).

### ***2.2.2 Concept d'enseignant leader***

Également utile dans le cadre de cette recherche figure le concept d'enseignant *leader*. Les participants à l'étude sont justement des enseignants qui sont reconnus comme *leaders* dans le domaine de la collaboration école-famille puisque ce sont eux qui vivent encore plus cette collaboration. Il devient alors pertinent de savoir ce que sont, pour eux, les conditions gagnantes.

Selon Gendron (2008), le concept de *leader* provient de l'anglais, et il :

définit la capacité d'un individu à mener ou à conduire d'autres individus ou organisations dans le but d'atteindre certains objectifs. On dira alors qu'un leader est quelqu'un qui est capable de guider, d'influencer, d'inspirer et de favoriser le changement et l'engagement actif des « acteurs » (p. 3).

Dans le contexte de collaboration école-famille, « Dès ses premiers contacts avec les parents, l'enseignant *leader* ou chef de file doit affirmer son leadership, c'est-à-dire montrer, par son comportement, qu'il possède les compétences que requiert l'exercice de ses fonctions, particulièrement dans les domaines de la communication et de l'organisation » (MEQ, 2005, p. 10). De plus, l'enseignant *leader* est non seulement capable de développer la collaboration avec les parents, mais il est aussi en mesure de démontrer l'importance de la collaboration pour permettre à ses collègues de voir ses bienfaits et ainsi de les inciter à la développer. Un enseignant *leader* croit en la collaboration école-famille, en fait la promotion de façon spontanée, non calculée et en connaît les effets positifs. C'est quelqu'un qui en parle de façon naturelle et qui partage allégrement ses expériences dans ce domaine avec d'autres collègues (Deslandes, 2006b). De plus, les enseignants *leaders* sont reconnus par les parents. Selon une étude américaine menée par Epstein (2001), les parents disent qu'ils reçoivent plusieurs invitations à participer en classe de la part d'enseignants reconnus comme *leaders*. Les parents affirment qu'ils reçoivent tous des invitations à participer aux activités proposées par les enseignants *leaders*, alors que les autres enseignants sont plus sélectifs dans leurs invitations aux parents. Il apparaît important de se pencher sur les motivations des enseignants *leaders*. Voilà pourquoi faut-il que les enseignants qui participent à cette recherche soient reconnus comme *leaders*, des meneurs en matière de collaboration école-famille.

### ***2.2.3 Motivateurs personnels***

Dans le cadre de ce travail, les motivateurs personnels sont des facteurs intrinsèques qui incitent les enseignants à favoriser la participation parentale à la maison et à l'école, voire la collaboration entre l'école et les familles.

#### ***2.2.3.1 Compréhension du rôle de l'enseignant***

En présence d'une véritable collaboration, chacun des acteurs croit en son rôle. Les expériences antérieures de collaboration et les attentes des uns à l'égard des autres influent sur la perception du rôle attendu par chacun. L'école comme la famille reconnaît son rôle respectif d'éducateur auprès de l'enfant et ce, sans empiéter sur le terrain de l'autre. La collaboration parentale est davantage favorisée quand les acteurs l'ont mise en application dans leurs pratiques et qu'elle fait partie intégrante de leur rôle. Par exemple, les enseignants qui l'ont déjà mise en œuvre savent de quoi il en ressort et sont plus en mesure d'y faire référence dans leurs pratiques collaboratives (Christenson, 2003; Deslandes, 2009; Epstein et al., 2009; Hoover-Dempsey et al., 2010; Paratte, 2006; Pelco et Ries, 1999). C'est pourquoi il est important de cibler les enseignants *leaders* en la matière pour inspirer et aider les autres enseignants à le faire. L'appui de l'institution est crucial. Si les enseignants se sentent appuyés, ils croient davantage à l'utilité de la collaboration parentale et ont tendance à la développer (Deslandes, 2012; Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et al., 2010).

#### ***2.2.3.2 Sentiment de compétence***

La collaboration entre les enseignants et les parents exige que ces enseignants croient en leur capacité personnelle et en la portée de leurs efforts pour favoriser la collaboration (Christenson 2003; Deslandes, 2009; Pelco et Ries, 1999; Pithon, Asdih

et Larivée, 2008). C'est ainsi qu'ils pourront trouver les moyens efficaces pour créer une collaboration gagnante pour tous les acteurs.

#### ***2.2.4 Motivateurs contextuels***

Les motivateurs contextuels sont ceux qui concernent le système scolaire : les directions d'école et les commissions scolaires.

##### ***2.2.4.1 Invitations sur le plan institutionnel***

Tous les moyens peuvent être mis en place, selon les disponibilités du système scolaire, autant à l'échelle des commissions scolaires qu'au niveau des écoles, pour s'assurer que les parents se sentent concernés par ce qui s'y passe. Les recherches montrent que les invitations venant de l'école influent sur la volonté des parents à s'engager et ainsi à favoriser la collaboration école-famille. Ces invitations peuvent être faites de différentes façons, comme par courriel, par portail Web, par courrier ou via les médias. Cette collaboration peut aussi se développer dans le cadre de la création de matériel ou de ressources visant à soutenir les efforts des parents dans l'aide apportée à leur enfant (Epstein et al., 2009; Epstein et Van Voorhis, 2001; Sheldon et Epstein, 2005).

##### ***2.2.4.2 Invitations spécifiques des directions d'école***

Même si les invitations aux parents à la collaboration de la part des commissions scolaires demeurent importantes, il revient toujours aux écoles de faire en sorte que les parents se sentent les bienvenus. Les acteurs locaux qui mettent en œuvre des initiatives de collaboration permettent aux parents de s'impliquer davantage tant à la maison qu'à l'école. Le leadership des directions d'école revêt alors toute son importance. De plus, les enseignants qui se sentent soutenus dans ce sens par leur

direction ont tendance à emprunter cette voie (Constantino, 2003; Deslandes, 2006a; Epstein, 2011).

### ***2.2.5 Motivateurs issus de la vie courante***

Les enseignants ont deux éléments à prendre en considération. Tout d'abord, ils doivent tenir compte des besoins et des attentes des familles qui veulent s'engager; ensuite, ils doivent cibler leurs savoirs, leurs aptitudes, le temps et l'énergie qu'ils sont prêts à investir dans la collaboration école-famille (Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005). De plus, de nos jours, les défis auxquels la famille performante doit faire face exigent, de la part des enseignants qui désirent faciliter leur tâche, de nombreux savoir-faire et savoir-être des enseignants et des administrateurs scolaires (Deslandes, 2011, 2013). De même, la culture de l'école et des enseignants influence ces derniers dans leur travail de collaboration avec les parents. Autrement dit, s'il existe des politiques claires de collaboration, il sera plus aisé pour les enseignants d'emboîter le pas dans cette direction. En clair, il s'agit de vérifier jusqu'à quel point la collaboration parentale fait partie des us et coutumes et des priorités de l'école. À l'instar de la culture de la famille qui influence le parent à soutenir son enfant dans ses apprentissages, la culture d'une école et le système scolaire de l'école influencent les acteurs d'une même école à inciter les parents à collaborer (Constantino, 2003; Eberly, Josji et Konzal, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010; Trumbull et al., 2001).

## **2.3 Quelques travaux pertinents**

Suite à une recension des écrits pertinents, certains travaux ont attiré l'attention puisqu'ils sont en lien direct avec la collaboration école-famille, telle qu'elle est abordée dans la présente recherche. Les résultats qu'ils ont obtenus sont présentés dans cette section.

Dans une première étude menée auprès d'enseignants américains, Pelco et Ries (1999) se sont questionnés sur les attitudes, les perceptions et l'engagement des enseignants dans la collaboration école-famille dans le but d'effectuer une comparaison en fonction des différents milieux sociaux où les enseignants œuvrent. Cette recherche a été menée auprès de 18 écoles primaires. Les chercheurs ont conclu qu'afin que les enseignants favorisent la collaboration école-famille, ce concept doit faire partie intégrante de leur rôle d'enseignant. Ils doivent également avoir les qualités et les aptitudes requises pour favoriser la collaboration et saisir les occasions qui se présentent pour instaurer un climat propice à la collaboration.

Dans une autre étude menée cette fois-ci au Québec, Paratte (2006) s'est attardée aux motifs et aux pratiques des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe. L'étude a été réalisée auprès de huit enseignants, cinq au préscolaire et trois au primaire. Paratte a été en mesure d'identifier les liens entre les motifs et la pratique des enseignants via un modèle à quatre concepts prioritaires : 1) l'enseignant comme individu : celui-ci a une histoire personnelle de laquelle découlent des croyances et des valeurs qui font en sorte qu'il met ou non de l'avant la collaboration avec les parents de sa classe; 2) le contexte éducatif : l'enseignant favorise la collaboration en fonction des besoins de son milieu scolaire et selon les demandes des parents qu'il côtoie; 3) l'ouverture de la classe, qui consiste à mettre en place un milieu ouvert où les enseignants ont envie d'accueillir les parents; 4) l'intégration, où l'enseignant a fait sienne la collaboration dans l'ensemble de ses pratiques.

Alors que l'étude de Pelco et Ries (1999) se penchait sur les pratiques collaboratives d'enseignants américains, l'étude de Paratte (2006) s'est limitée à la participation des parents uniquement dans la classe. Voilà donc pourquoi il est important d'examiner, auprès d'enseignants *leaders*, la participation des parents de

façon plus globale à la fois à l'école et à la maison et ce, dans une perspective de plus grande collaboration école-famille.



*Chapitre 3*  
*Méthode de recherche*

### **3.1 But et objectifs**

Dans le cadre de cette recherche, le but est de cibler les pratiques collaboratives utilisées et les motifs qui incitent les enseignants du primaire à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école. Pour ce faire, rappelons les deux objectifs poursuivis: 1) répertorier les pratiques collaboratives des enseignants visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à l'école et à la maison, en vue d'une plus grande collaboration école-famille et 2) examiner les motivateurs personnels, contextuels et issus de la vie courante qui influencent le plus les enseignants *leaders* dans leur décision de favoriser la participation des parents d'élèves du primaire dans le suivi scolaire de leur enfant, à la fois à la maison et à l'école.

### **3.2 Fondements méthodologiques**

Depuis plus d'une décennie, les chercheurs reconnaissent deux grands courants en recherche : l'approche quantitative et l'approche qualitative. Si la recherche quantitative vise davantage à : « [...] commencer une étude avec des hypothèses et chercher à les valider, [...] la recherche qualitative permettrait [...] de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt [...] et de laisser les explications « émerger » de ces descriptions » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 116).

La présente recherche est qualifiée d'exploratoire : elle s'attarde à un problème précis pour le comprendre de façon préliminaire et par la suite le décrire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le type de questionnement et les objectifs de la présente étude mènent naturellement vers une recherche qualitative. En effet, selon Taylor et Bogdan (1984, dans Deslauriers 1991), « le terme recherche qualitative désigne ordinairement la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles

écrites ou dites, et le comportement observable des personnes» (p. 6). De plus, la recherche qualitative-interprétative analyse des données qui ne sont pas facilement quantifiables, ce qui démontre l'utilité de le faire avec une méthode qui prend en considération un aspect non quantifiable.

Selon Savoie-Zajc (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), la recherche qualitative se caractérise grâce à deux facteurs : « l'accessibilité des résultats et des connaissances produites par la recherche et [le] caractère essentiel de l'interactivité» (p. 125). Pour l'accessibilité des résultats, cette étude se base sur des institutions scolaires québécoises où certains enseignants sont reconnus comme *leaders* en matière de collaboration école-famille. Les résultats qui émergeront de l'étude permettront à d'autres enseignants de cibler les pratiques gagnantes et de les mettre en œuvre dans leur milieu pour davantage favoriser la collaboration avec les parents. Le deuxième facteur sous-entend que la recherche qualitative est basée sur les liens qui se créent entre les gens à chaque fois qu'ils interagissent. La recherche qualitative s'inspire de la dynamique du milieu, soit des liens qui s'établissent entre les différents participants des différents milieux. Dans la présente étude, la chercheuse suit le canevas préparé pour mener les entrevues, mais suite à la relation qui s'installe entre l'enseignant *leader* interrogé et la chercheuse, d'autres questions peuvent surgir et s'ajouter au canevas initial.

De plus, comme le présente Merriam (1998), le chercheur, qui est le premier outil de collecte de données, influe sur la recherche qualitative. En effet, celui-ci choisit les balises de sa recherche et cible les points à vérifier auprès des participants. Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a choisi le modèle d'Hoover-Dempsey et al. (2010) afin de scruter les pratiques collaboratives et les motivateurs d'enseignants du primaire. De plus, Merriam (1998) affirme que la recherche qualitative débute sur le terrain où se trouvent les participants. Dans le cas présent, l'étude s'inspire de la réalité de tous les jours des enseignants dans des milieux scolaires québécois : les

questions du protocole d'entrevue ont donc été créées en lien avec l'expérience des enseignants au quotidien dans une classe.

### 3.3 Recrutement des participants

Divers moyens ont été utilisés pour recruter les participants. Tout d'abord, des courriels ont été acheminés à certains délégués syndicaux de trois commissions scolaires des régions de la Mauricie, du Centre-du-Québec et de Québec afin qu'ils ciblent des enseignants reconnus comme *leaders* dans leur milieu respectif. Ici, le terme *leader* réfère à un enseignant qui « manifeste concrètement sa croyance dans l'importance de développer [la collaboration]. Ses gestes, ses comportements et ses attitudes dépassent le stade du discours. [Il] en parlera de façon naturelle et [qui] partagera allégrement ses expériences dans ce domaine avec d'autres collègues » (Deslandes, 2006b, p. 158). Autrement dit, le *leader* est capable de développer la collaboration avec les parents, de témoigner de son importance pour permettre à ses collègues de voir ses bienfaits et d'inciter ses pairs à la mettre en pratique. Tel que mentionné ultérieurement, c'est un enseignant qui croit en la collaboration école-famille, qui en fait la promotion de façon spontanée, non calculée et qui en connaît les effets positifs.

De plus, les enseignants *leaders* sont reconnus par les parents. Donc, en connaissant ces critères qui définissent l'enseignant reconnu comme *leader*, les conseillers syndicaux ont pu cibler deux participants. Également, une direction d'école de la région de la Mauricie a choisi de proposer quatre participants également reconnus comme *leaders* dans son institution. Le reste des participants ont été identifiés par des collègues qui les reconnaissaient comme *leaders*. Cela porte alors le total à neuf participants.

Au moment de prendre contact avec les participants, certains critères étaient vérifiés avec eux, notamment le nombre d'années d'expérience, le niveau enseigné ainsi que le milieu d'enseignement (privé, public, urbain, rural) afin que l'échantillon soit diversifié. Les participants recrutés respectaient ces critères (voir Tableau 1). Ce premier contact téléphonique visait aussi à présenter le but de la recherche, soit cibler les motifs qui incitent les enseignants du primaire à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école. Suivant l'accord de chaque participant ainsi que leurs disponibilités, un rendez-vous individuel a été fixé pour réaliser l'entrevue. L'entrevue était prévue dans le milieu de travail du participant afin d'éviter des déplacements inutiles et surtout pour faciliter leur participation à l'étude.

### **3.4 Description des participantes<sup>2</sup>**

Dans le but de protéger l'identité de chacune des neuf participantes, celles-ci étaient informées dès le premier contact que des mesures de confidentialité et d'anonymat étaient mises en place. Leur milieu de travail n'était pas mentionné dans la recherche et leur nom était remplacé par un pseudonyme. Les neuf participantes ont été choisies selon leur expérience. Une participante provient du préscolaire, six proviennent du premier cycle, une enseigne au deuxième cycle tandis qu'une autre est du troisième cycle.

Comme la recherche de Paratte (2006) avait utilisé bon nombre de participants au préscolaire et portait sur un des volets de la présente étude, en l'occurrence, la participation des parents dans la classe, nous avons choisi de cibler une clientèle quelque peu différente : celle du primaire. Cependant, une participante a été choisie même si celle-ci enseigne présentement au préscolaire : la majorité de son expérience

---

<sup>2</sup> Le féminin est utilisé dans le cadre de cette recherche puisque tous les candidats ayant participé à la recherche sont des femmes.

est basée sur le premier cycle du primaire. Les participantes proviennent, pour la plupart, des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Une participante travaille dans l'est de la ville de Québec. Pour les classes du milieu public, il a été observé qu'un établissement scolaire a un indice de milieu socio-économique de 6,71, un autre de 7,05, un autre de 14,51 alors qu'un autre a un indice de 15,85 : ces indices sont établies selon le rang décile<sup>3</sup> (MELS, 2012). Le genre n'était pas un critère. Toutefois, aucun participant masculin n'a été sélectionné puisqu'aucun n'a été ciblé par les conseillers syndicaux, les collègues ou encore la direction d'école. Chaque enseignante qui a été ciblée a accepté d'emblée de participer à la recherche (Tableau 1).

---

<sup>3</sup> Dans le document du MÉLS, seulement quatre milieux scolaires ont des indices de milieu socio-économiques.

**Tableau 1**  
**Description des participantes**

<b>Participants (pseudonymes)</b>	<b>Niveau d'enseignement au moment de l'entrevue</b>	<b>Nombre d'années d'expérience selon les niveaux d'enseignement</b>	<b>Milieu d'enseignement</b>	<b>Reconnus comme <i>leaders par</i></b>
1 : Monique	1 <sup>er</sup> cycle	25 ans (toujours au 1 <sup>er</sup> cycle)	Privé et urbain	Direction
2 : Véronique	1 <sup>er</sup> cycle	10 ans (7 ans au 3 <sup>e</sup> cycle, 3 ans au 1 <sup>er</sup> cycle)	Privé et urbain	Direction
3 : Béatrice	1 <sup>er</sup> cycle	25 ans (majorité de l'expérience aux 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles)	Privé et urbain	Direction
4 : Marie- Chantal	1 <sup>er</sup> cycle	17 ans (majorité de l'expérience au 3 <sup>e</sup> cycle)	Public et rural	Déléguée syndicale
5 : Karine	3 <sup>e</sup> cycle	10 ans (expérience répartie sur tous les cycles)	Public et rural	Pair

**Tableau 1**  
**Critères de sélection des participantes (suite)**

<b>Participant (pseudonymes)</b>	<b>Niveau d'enseignement au moment de l'entrevue</b>	<b>Nombre d'années d'expérience selon les niveaux d'enseignement</b>	<b>Milieu d'enseignement</b>	<b>Reconnus comme <i>leaders</i> par</b>
6 : Sandrine	1 <sup>er</sup> cycle	23 ans (10 ans comme orthopédagogue, 13 ans comme enseignante aux 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles)	Public et rural	Pair
7 : Nadine	1 <sup>er</sup> cycle	14 ans (toujours au 1 <sup>er</sup> cycle)	Privé et urbain	Direction
8 : Noémie	Préscolaire	Environ 10 ans (toujours au 1 <sup>er</sup> cycle)	Public et rural	Pair
9 : Marie- Frédérique	2 <sup>e</sup> cycle	Environ 10 ans (expérience répartie aux 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles)	Public et urbain	Déléguée syndicale



### 3.5 Collecte de données

Un protocole d'entrevue semi-dirigé a été élaboré. Tout d'abord, les facteurs de motivation identifiés dans le modèle d' Hoover-Dempsey et al. (2010) ont été choisis. Pour compléter, deux autres thèmes ont été ajoutés : la collaboration et l'enseignant *leader*. Le protocole d'entrevue comporte cinq blocs de questions de manière à répondre à chacun des thèmes ciblés dans la question de recherche : compréhension de la collaboration école-famille, enseignant *leader* et ses pratiques, motivateurs personnels, motivateurs contextuels et motivateurs issus de la vie courante (appendice1).

Le protocole d'entrevue assurait à la chercheuse de couvrir l'ensemble des thèmes de base, tout en laissant l'occasion d'aller chercher d'autres éléments de réponse selon le déroulement de l'entrevue et selon les réponses des participantes. Comme l'expliquent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), même si chaque entrevue se déroule avec des participantes différentes, le fait qu'il y ait un cadre assure une certaine régularité dans le déroulement. De plus, l'entrevue semi-dirigée est une interaction entre des individus qui veulent s'exprimer sur leur vécu afin de partager leur compréhension d'un même phénomène (Savoie-Zajc, 2010).

### 3.6 Procédures et considérations éthiques

Au début de l'entrevue, la participante était informée qu'elle pouvait en tout temps poser des questions, ajouter des précisions à une réponse préalable, revenir sur certains points à éclaircir ou certains commentaires à émettre ou encore, demander de cesser l'entrevue. L'enregistrement sonore de l'entrevue servait seulement à retranscrire intégralement celle-ci pour fins d'analyse. L'entrevue durait en moyenne 40 minutes. La collecte de données s'est échelonnée sur une période de trois semaines au cours des mois de mars et d'avril 2011. Le comité éthique de l'Université du

Québec à Trois-Rivières a approuvé la réalisation de cette recherche en émettant le certificat numéro CER-10-165-06.03.

### **3.7 Traitement de données**

Les verbatim issus des neuf entrevues individuelles ont d'abord été retranscrits. À la suite de la transcription des verbatim, ceux-ci ont été codifiés et catégorisés à l'aide du logiciel NVivo et ce, selon les thèmes ayant servi à l'élaboration du protocole d'entrevue (Hoover-Dempsey et al. 2010).

*Chapitre 4*  
*Résultats*

Afin de présenter ce que les participantes (n=9) ont exprimé, les propos ont été regroupés selon les cinq thèmes de l'entrevue correspondant aux thèmes de base définis au chapitre 2 : 1) la collaboration, 2) l'enseignant *leader*, 3) les motivateurs personnels, 4) les motivateurs contextuels et 5) les motivateurs issus de la vie courante. Ceux-ci sont exposés en cinq sections.

#### **4.1 Collaboration**

Dans le cadre de cette étude, la collaboration renvoie à deux aspects : la collaboration qui peut être pratiquée à l'école et celle qui peut être mise en œuvre à la maison. Le tableau ci-dessous (Tableau 2) a été organisé ainsi : les propos des participantes ont été comptés selon la catégorie à laquelle ils faisaient référence pour indiquer le nombre d'unités de sens par catégorie. L'analyse du thème de collaboration a été divisée selon les catégories suivantes : la définition de la collaboration, les exemples de collaboration à la maison et à l'école ainsi que les retombées de la collaboration sur l'élève et sur la qualité des relations avec la famille. Certaines unités de sens concernent le thème de collaboration seul : comme des participantes en ont fait mention, il était impossible de classer leurs réponses dans d'autres catégories. Voici le nombre d'unités de sens qui correspondent à chacun de ces concepts.

**Tableau 2**  
**Collaboration de l'enseignant *leader***

Catégories	Nombre d'unités de sens
Collaboration	64
Définition	42
Exemples	3
À la maison	34
À l'école	108
Retombées	0
Sur les élèves	23
Sur la qualité des relations avec la famille	8
<b>Nombre total d'unités de sens</b>	<b>282</b>

#### *4.1.1 Définition du thème de collaboration*

À la première question : « Selon vous, qu'est-ce que la collaboration école-famille? », les participantes ont évoqué diverses formulations répertoriées en 42 unités de sens. Pour certaines, la collaboration représente un lien qui s'établit entre les parents et l'enseignant (P2<sup>4</sup> et P7). Pour d'autres, c'est de : « donner toutes les bonnes informations aux parents » (P1). Une participante (P3) explique qu'il s'agit d'échanges alors qu'une autre (P6) mentionne la recherche de solutions en situation problématique ou encore de conflits. Une participante (P4) définit la collaboration comme une façon d'engager les parents lors des projets spéciaux tandis qu'une autre (P8) emploie le terme « intégration » des parents pour parler de collaboration. Une autre participante explique que la collaboration : « [c'est] difficile, c'est corsé, primordial, c'est super important ». Même si toutes les participantes ont des représentations et des explications différentes de la collaboration, toutes évoquent l'élève, qui selon elles, est au cœur de la collaboration école-famille, comme par exemple : « [...] par rapport ici à son enfant qui évolue dans un milieu scolaire. [...] L'enfant est au centre [...] » (P2). « [...] autant du côté du parent que du côté de

<sup>4</sup> Dans le présent texte, « P » est utilisé pour identifier le numéro de la participante.

l'enfant quand il a des besoins [...] » (P3). « [...] c'est super important, on ne peut pas passer à côté de ça si on veut réussir à faire progresser l'élève » (P4). « [...] on est en recherche de solutions par rapport à une difficulté que l'enfant peut vivre [...] » (P6). De plus, la majorité des participantes expliquent l'importance de favoriser la participation des parents pour développer la collaboration entre l'école et la famille. « Si nos parents sont concernés et impliqués au niveau de nos exigences, de nos demandes, du travail qu'on veut faire faire aux enfants, [...] ça va être plus facile pour eux parce qu'ils savent [...] où on veut s'en aller avec eux » (P1). « [...] on a un bon suivi ensemble pour le meilleur de son enfant » (P2). « [...] c'est d'informer les parents de ce qui se passe dans la classe, d'aller prendre le pouls des parents [...] il faut qu'ils embarquent » (P5). « Dans mon milieu, dans l'école, dans ma classe, puis ce n'est pas aussi juste à ce qu'ils viennent, c'est l'écoute de ce qu'ils ont à me dire » (P8).

#### *4.1.2 Exemples de collaboration à l'école et à la maison*

Lors de la préparation de l'entrevue, il avait été jugé nécessaire de diviser la section des exemples en deux sous-catégories : exemples à l'école et exemples à la maison. Cette division permet donc de savoir de quelles façons les participantes favorisent et comprennent la collaboration école-famille à l'école et à la maison. Tout d'abord, les résultats du Tableau 2 sont éloquentes puisque les exemples de collaboration école-famille à l'école sont beaucoup plus nombreux (n=108) soit 76% que ceux répertoriés à la maison (n=34) soit 24%.

Sur le plan de la collaboration à l'école, les exemples sont abondants suite aux questions « Comment celle-ci se pratique-t-elle dans votre école? Avez-vous des exemples précis? » C'est principalement sur la deuxième partie du questionnement que les participantes voulaient s'exprimer. Certaines participantes ouvrent les portes de leur classe en tout temps pour permettre aux parents de venir : les parents doivent

s'annoncer avant, mais ils peuvent toujours venir en classe pour différentes activités. Ils peuvent venir s'ils : « se sentent à l'aise de venir vivre des choses ou de venir m'aider à réaliser des activités avec leurs enfants » (P1), ou s'ils désirent parler de leur métier ou d'une de leurs passions (P5). « Le parent peut participer [...] à des activités spéciales [...] » (P3). « Je vais les inviter [...] oui, [pour] des événements spéciaux, ça c'est sûr » (P4). Certaines invitent les parents pour animer des ateliers en classe (P6, P7 et P8) et pour des sorties scolaires (P6). Une majorité des participantes expliquent que les parents viennent dans leur école pour s'occuper de différentes activités vécues par l'ensemble des élèves et pour décorer dans le cadre de certains projets spéciaux (P3, P4, P6, P8 et P9). Quelques participantes précisent que leur communiqué hebdomadaire constitue un exemple de collaboration école-famille à l'école qui trouve écho à la maison également (P5, P7 et P9).

En répondant aux questions : « Quelles sont les retombées de vos pratiques collaboratives avec la famille sur la réussite éducative de vos élèves? Et sur la qualité de vos relations avec la famille? », les participantes ont fourni quelques exemples. Pour certaines, la collaboration à la maison passe principalement par les devoirs et les leçons : « [...] je pense que c'est important d'inculquer ça aux parents, bien d'avoir une routine au niveau des leçons, des devoirs [...] ». Cette participante explique que c'est avec les parents dont elle connaît leur implication à la maison que c'est plus facile de collaborer : par exemple, les parents qui écrivent des questions dans l'agenda à propos des devoirs et leçons s'inscrivent dans une logique de collaboration parce que cette enseignante sait que les devoirs et leçons se font à la maison. Selon cette dernière, grâce à la collaboration, « on garde un lien et les parents voient où il y a des faiblesses, des forces, bon puis on va retravailler ça » (P1). Pour d'autres, les conseils qu'elles transmettent aux parents se répercutent à la maison et les participantes les voient comme des exemples de collaboration école-famille (P2, P3 et P7). Une participante explique que dans sa lettre de la semaine envoyée à la maison, elle laisse toujours une section : « où je [le parent] donne des idées. [...] d'activités »

(P8). Dans leur communiqué hebdomadaire, certaines participantes présentent ce qui est réalisé en classe et ainsi donnent des informations aux parents (P5, P8 et P9).

#### ***4.1.3 Retombées de la collaboration sur la qualité des relations avec la famille et sur les élèves***

Deux questions portaient sur les retombées de la collaboration: « Quelles sont les retombées de vos pratiques collaboratives avec la famille sur la réussite éducative de vos élèves? Et sur la qualité de vos relations avec la famille? » Exactement 23 unités de sens ont été recueillies sur les retombées de la collaboration sur les élèves alors que huit commentaires ont trait aux retombées sur la qualité des relations avec la famille (Tableau 2, p. 36).

À la première question, une participante (P1) explique que la collaboration se vivait comme : « un climat de famille [...] »; les retombées sont reliées aux relations qui s'établissent entre chacun des membres de la communauté d'apprenants, soit les élèves, les enseignants et les parents. Une autre participante (P2) explique que le soutien est essentiel et bénéfique; il s'offre aux élèves et, par la bande, aux parents. Quelques participantes (P1, P2, P7 et P9) expliquent que la collaboration entraîne des retombées sur les élèves au point de vue de l'estime de soi, de la confiance, de l'engagement et de la motivation. Une autre participante (P9) explique que le fait de tenir le parent au courant des progrès et difficultés de son enfant prévient les mauvaises surprises. Il est au courant de ce qui se passe et tous, enseignants, parents et autres professionnels, peuvent intervenir plus rapidement.

À la deuxième question, une participante (P1) souligne qu'un aspect en particulier est facilitant pour elle : « les parents communiquent directement avec moi » au lieu de passer par la direction. Une autre propose de cibler le parent pour savoir comment travailler avec lui : « Une fois que tu as compris le parent là, après ça, tu t'enlignes et



tu es capable [de travailler avec ce dernier] » (P2). D'autres participantes expliquent que les retombées se situent sur le plan du lien de confiance qui se crée avec le parent (P6 et P7) et des commentaires qui s'en suivent : « On le croise et il nous en reparle [du moment où il est venu dans la classe] » (P4).

#### 4.2 Définition du concept d'enseignant *leader*

Le Tableau 3 présente les résultats observés auprès des participantes à propos du thème d'enseignant *leader*. L'analyse de ce thème a été réalisée en fonction des catégories suivantes: concept d'enseignant *leader*, conditions efficaces et pratiques efficaces. Certaines unités de sens concernent le concept d'enseignant *leader* seul puisque des participantes y ont fait référence et il n'était pas possible de classer leurs réponses selon les autres catégories.

**Tableau 3**  
**Concept d'enseignant *leader***

Catégories	Nombre d'unités de sens
Concept d'enseignant <i>leader</i>	11
Conditions efficaces	48
Pratiques efficaces	67
<b>Nombre total d'unités de sens</b>	<b>126</b>

Les participantes étaient amenées à répondre aux questions suivantes : « À partir de vos pratiques collaboratives, quelles sont les meilleures conditions pour mettre en place la collaboration école-famille? Qu'est-ce qui vous a aidé à développer cette collaboration? Selon vous, quelles sont les pratiques collaboratives les plus efficaces que vous recommandez à vos collègues de développer avec les parents, autant à l'école et à la maison? »

#### *4.2.1 Conditions efficaces*

À la première question, la majorité des participantes exposent les conditions facilitantes de la collaboration école-famille comme des valeurs, des leitmotivs qui peuvent être suivis si la collaboration école-famille est pour être mise de l'avant. Certaines participantes précisent que c'est lors de la rencontre de début d'année que tout se construit : « C'est là qu'on met les bases, c'est là qu'on explique ce à quoi on s'attend, pourquoi on veut cette collaboration-là » (P1 et P8). Une majorité des enseignantes *leaders* (P2, P3, P4, P7, P8 et P9) expliquent que cela est en lien avec l'écoute que l'on peut offrir aux parents. Certaines (P2 et P4) proposent également que la collaboration dépend de la personnalité de l'enseignant : une personne doit être ouverte aux parents si elle veut mettre de l'avant la collaboration école-famille. Les participantes (P2, P3, P4 et P6) présentent également la générosité, la confiance, les essais/erreurs, la flexibilité et la crédibilité. Quelques participantes expliquent que l'expérience influence grandement la façon dont sera mise en œuvre la collaboration école-famille : « [...] quand on est une jeune enseignante, je pense qu'il ne faut pas avoir peur de dire nos limites aussi puis de le dire [aux parents qu'] on commence [dans le métier], [...] j'ai besoin de votre aide » (P1). « Le jeune enseignant ou la jeune enseignante, s'il veut le faire, je dirais, commence par [te] définir [...] par rapport à ta pédagogie » (P6).

#### *4.2.2 Pratiques efficaces*

À la deuxième question, plusieurs participantes (P1, P4, P7, P8 et P9) expliquent que la collaboration école-famille exige de ne pas avoir peur de demander de l'aide aux parents et de créer les occasions qui permettent aux parents de participer dans des activités à l'école. Ainsi, la collaboration école-famille est plus facile. Quelques participantes (P1, P6, P7 et P8) expliquent que la première rencontre de groupe avec

les parents constitue un moment névralgique propice à la mise en œuvre de moyens susceptibles de favoriser la collaboration école-famille.

### 4.3 Motivateurs personnels

Les participantes étaient amenées à discuter sur ce qui les motive sur le plan personnel à favoriser le développement de cette collaboration école-famille, soit les motivateurs personnels. Tels que présentés par Hoover-Dempsey et al. (2010), les motivateurs personnels sont divisés en deux catégories : la compréhension du rôle de l'enseignant et le sentiment de compétence de celui-ci (Tableau 4). Encore une fois, certaines unités de sens concernent le thème de motivateurs personnels uniquement. Il n'était pas possible de classer leurs réponses selon les autres catégories.

**Tableau 4**  
**Motivateurs personnels**

Catégories	Nombre d'unités de sens
Motivateurs personnels	3
Compréhension du rôle de l'enseignant	91
Sentiment de compétence	64
<b>Nombre total d'unités de sens</b>	<b>158</b>

#### 4.3.1 Compréhension du rôle de l'enseignant

Par rapport aux questions : « Quelle est votre compréhension de votre propre rôle relativement au travail avec les familles, voire dans la collaboration école-famille? Au regard du travail avec les parents? », plusieurs participantes exposent que la collaboration école-famille a toujours fait partie intégrante de leur enseignement. Elles ne se sont jamais dit qu'elles devaient commencer à développer la collaboration avec les parents : elles l'ont toujours fait. « [...] fondamentalement, ça vient de ta

personnalité » (P2). « Ça a toujours fait partie de toi ? Oui » (P2). « [...] ça venait vraiment de... Dans tes pratiques ? Oui » (P5). « [...] ça a toujours fait partie de toi [...] » (P7).

De plus, les participantes expliquent que la collaboration école-famille dépend de la relation qui s'établit entre le parent et l'enseignant : c'est une relation d'humain à humain, de toujours ramener ça à la personne, d'écouter l'autre, d'avoir un souci de bien faire son travail donc de bien entretenir ses relations avec les parents, de faire preuve de coopération et de confiance à l'égard des parents sans oublier de créer des liens avec les parents pour que puisse s'établir une bonne relation de collaboration (P2, P3, P4, P5, P6, P7 et P9). Les participantes mentionnent également qu'il est essentiel qu'elles soient authentiques dans tous les messages qu'elles transmettent aux parents. Autant les messages positifs que négatifs doivent être mentionnés aux parents pour que des pistes de solution soient trouvées en situations problématiques ou de conflits (P1, P2, P3, P6 et P7).

Finalement, les participantes expliquent également que la collaboration école-famille doit toujours se faire dans le but de favoriser la réussite éducative de l'élève. En effet, la volonté d'établir une relation positive avec les parents est reliée au fait que les participantes souhaitent la réussite de tous leurs élèves et ce, en lien avec les parents. Les participantes expliquent alors que la réussite éducative inclut le bien-être de l'élève. Selon les résultats, toutes les participantes ont fait référence à ce concept de réussite éducative. Ce constat rejoint donc la croyance à l'effet qu'un enfant qui se sent soutenu autant à l'école qu'à la maison performe mieux et se développe de façon optimale. Les propos des participantes et leurs pratiques collaboratives le montrent clairement.

### 4.3.2 *Sentiment de compétence*

Les questions se présentaient ainsi: « Dans quelle mesure vous sentez-vous compétente pour travailler avec les familles? Comment qualifiez-vous votre aisance à travailler avec les parents? D'où vient cette motivation à favoriser la collaboration école-famille (élément déclencheur, ce qui a mené à la collaboration)? » La majorité des participantes présente la collaboration comme une pratique qui va de soi. Pour une participante (P2): « [...] ça vient comme naturel. [...] C'était [...] comme [une] pression que je me mettais de toujours, toujours donner suite à des demandes [...]. C'est peut-être ça ». Pour une autre (P5), c'est une facilité qu'elle a à favoriser les relations avec les parents. Pour une autre participante (P7), ce qu'elle essaie d'appliquer depuis le début de sa carrière, c'est le principe suivant: « on travaille avec des humains. Puis les humains [...], c'est ce qu'il y a de plus fragile et de plus précieux au monde, donc il faut s'arranger pour en prendre soin ». Une autre participante (P9) explique que : « c'est vraiment plus de l'instinct que d'autre chose », l'instinct étant pour elle ses valeurs, ses croyances personnelles.

Certaines participantes (P1, P2) reconnaissent que lorsqu'elles n'ont pas les ressources nécessaires pour faire face à un problème, elles doivent aller chercher de l'aide ailleurs : « [...] quand je suis limitée, que je ne peux pas aider davantage, je vais le dire ». « C'est sûr dans la mesure que je suis capable de le faire. C'est sûr que je ne peux pas tout fournir ». Selon les propos de certaines participantes (P4, P5, P6, P8), on comprend que plus elles avancent dans leur carrière, plus leur sentiment de compétence face à la collaboration école-famille évolue dans le temps : « [je me sens] plus à l'aise donc forcément on les [les parents] invite plus à venir là. [...] est-ce que je le suis totalement [à l'aise]? Non » (P4). « [...] en début d'année ou l'année passée, je me sentais pas pire mais là cette année, il y a des parents qui viennent complètement me bouleverser » (P5). « Je me sens compétente de le faire. Ce que j'ai appris avec les années, c'est peut-être de lâcher prise » (P6). « [...] ça fait pas 20 ans

que je fais ça, j'apprends encore [...]» (P8). Donc, le sentiment de compétence est en constante évolution selon les propos des participantes.

#### 4.4 Motivateurs contextuels

Selon Hoover-Dempsey et al. (2010), le deuxième type de motivateurs présenté est de l'ordre du contexte. Il représente tout ce qui est directement relié à l'institution scolaire en général. Des questions portant sur ce type de motivateurs étaient posées aux participantes. Voici comment se répartissent leurs réponses (Tableau 5).

**Tableau 5**  
**Motivateurs contextuels**

<b>Catégories</b>	<b>Nombre d'unités de sens</b>
Motivateurs contextuels	0
Invitations sur le plan institutionnel	24
Déclarations publiques	0
Politiques	3
Projet éducatif	0
Sites Web	4
Sources	0
Invitations spécifiques des directions d'école	63
Déclarations publiques	1
Politiques	3
Projet éducatif	2
Sites Web	0
Sources	0
<b>Nombre total d'unités de sens</b>	<b>100</b>

#### *4.4.1 Invitations sur le plan institutionnel*

Aux questions suivantes : « De quelles façons votre commission scolaire vous incite-t-elle à développer la collaboration école-famille? Et en particulier à travailler avec les parents? (politiques, sites Web, déclarations publiques, projet éducatif, etc.) », les participantes ont émis 31 énoncés sous cet angle. Des participantes (P1 et P2) reconnaissent que les parents sont invités lors de certaines activités bien spécifiques : certaines fêtes à grand déploiement, les assemblées générales d'informations et la remise de certains prix honorifiques. Par contre, plusieurs participantes expliquent qu'elles ne sentent pas d'encouragement de la part de leurs institutions (P5, P6 et P7). Une participante (P5) explique que selon elle, il y a deux niveaux de discours : « Il y a de la part de la commission scolaire, le partenariat avec la communauté, tout ça, un discours à saveur politique. Ensuite, on descend, où il y a le plancher [les écoles]. Là, c'est autre chose ». Ce « autre chose » signifie que la réalité des écoles n'est pas celle des commissions scolaires. Par contre, toutes s'entendent pour dire que la collaboration école-famille provient réellement de l'initiative des enseignantes, donc de la base.

#### *4.4.2 Invitations spécifiques des directions d'école*

Le deuxième bloc de questions se lisait comme suit : « Quelles sont les invitations particulières de la part de votre direction d'école qui favorisent la collaboration école-famille dans votre école? Quelles sont les pratiques utilisées par votre direction d'école pour vous encourager et vous soutenir dans le développement de la collaboration école-famille? » Certaines participantes expliquent que ce sont elles qui vont vers la direction pour leur exposer ce qu'elles vivent avec les parents. « À chaque fois que je rencontre un parent, ou que j'appelle ou que j'écris à un parent, je mets la direction au courant aussi » (P1). « [...] c'est sûr que quand il y a quelque chose, moi j'en informe toujours la direction » (P2). « [...] je vais parler à ma

direction de certains élèves, elle en fait le suivi, aussi [...]» (P3). « C'est un travail de collaboration, tu partages ce que tu vis? [...] je me sens toujours écoutée» (P7). Malgré le fait que ce ne soit pas la direction qui lance l'invitation à collaborer avec les parents, les participantes vont vers la direction pour expliquer ce qu'elles vivent et ce qu'elles font. Pour ces participantes, il est à noter que la direction est en place depuis plus de cinq ans.

Pour d'autres participantes, elles vivent des changements de direction depuis de nombreuses années. Leur direction s'occupe non pas d'une, mais d'au moins deux écoles à la fois. Donc, le regard porté sur la question conduit à des commentaires différents. Il est à noter qu'elles se sentent écoutées par leur direction : « C'est sûr qu'il a toujours dit oui, quand je partage avec lui mes idées de projet, il n'y a jamais de problème» (P4). « De façon générale, nous sommes soutenus par les directions» (P6). « [...] jamais, jamais, j'ai eu de bâtons dans les roues» (P8). Cependant, ces mêmes participantes expliquent que tout dépend des directions qui sont en place : « J'ai vu des directions très soutenantes, comme j'ai vu des directions j'en veux pas de problème, organise-toi. [...] La direction n'a pas le temps de s'occuper de cela» (P6). Une participante (P5) explique même sa déception suite au changement de direction qu'elle a vécu en début d'année scolaire et du grand manque de soutien qu'elle vit au quotidien : « Puis cette année, non, je n'ai pas senti un appui. Tu sais quand les parents te manquent de respect, te disent que tu ne fais pas ça correctement puis que tu n'as personne en arrière qui vient dire, bien là on va s'asseoir, on va nommer les choses... [...] Je pense qu'il faut que ce soit dit! Puis ça cette année, non, je n'ai pas d'appui de ce côté-là».

De plus, une participante (P9) explique qu'elle s'attend à un comportement différent de sa direction puisque cette direction est une ancienne enseignante : la participante se sent plus proche de sa direction qui l'accueille encore plus dans ses pratiques.



Pour ce qui est des déclarations publiques, des politiques et des projets éducatifs, ils n'influencent que très peu les participantes. Quelques-unes (P4, P5, P7 et P9) y font référence pour expliquer que les parents s'engagent suite à des invitations de la direction : fêtes ou célébrations, assemblées générales, communiqués.

Les réponses recueillies auprès des participantes indiquent que la personne qui est en place au poste de direction influe grandement sur le niveau de soutien apporté au personnel enseignant en matière de collaboration école-famille.

Finalement, les résultats montrent que les participantes développent la collaboration école-famille sans attendre d'invitations spécifiques des directions d'école ou encore des institutions.

#### 4.5 Motivateurs issus de la vie courante

Le dernier type de motivateurs présenté par Hoover-Dempsey et al. (2010) est celui reconnu comme issu de la vie courante. Les réponses des enseignantes ont été classées dans les catégories suivantes : motivateurs issus de la vie courante, connaissances, culture de l'école, énergie, habiletés ou compétences et temps (Tableau 6).

**Tableau 6**  
**Motivateurs issus de la vie courante**

<b>Catégories</b>	<b>Nombre d'unités de sens</b>
Motivateurs issus de la vie courante	7
Connaissances	8
Culture de l'école	57
Énergie	17
Habiletés ou compétences	54
Temps	43
<b>Nombre total d'unités de sens</b>	<b>186</b>

#### *4.5.1 Connaissances*

Les quelques participantes qui s'expriment à propos de la question : « Dans quelle mesure croyez-vous posséder les connaissances pour promouvoir la collaboration école-famille? » expliquent toute l'importance que le parent se sente écouté (P2, P5 et P6). « [...] il faut les accueillir, on sait que des parents rassurés, ce sont des parents qui collaborent bien » (P5). Une autre participante (P6) fait référence à une auteure, Denise Gaouette, qui sépare les parents en deux types : les parents guetteurs et les parents collaborateurs. « [Le parent guetteur] il guette, tout ce qu'il fait, c'est qu'il guette. Il ne collabore pas. Puis tu as le parent collaborateur, qui a l'ouverture nécessaire ». Cette participante explique que pour elle, ces deux catégories sont importantes et elle y fait référence quand elle veut aller chercher la participation de tous les parents.

#### *4.5.2 Culture de l'école*

À la question : « Jusqu'à quel point la culture de votre école intègre-t-elle le soutien au développement de la collaboration école-famille, intègre-t-elle la collaboration école-famille à l'ensemble des responsabilités de l'équipe-école? », certaines participantes déclarent que la collaboration école-famille a toujours été mise de l'avant par l'ensemble de l'école sans nécessairement être vécue de la même façon par tous les enseignants. Une participante (P1) explique même que c'est la communauté religieuse qui a fondé l'école qui a toujours mis de l'avant cette collaboration et que celle-ci est restée dans les murs de l'école. Pour d'autres participantes (P4, P5, P6 et P9), certaines activités de l'école favorisent la collaboration des parents. Ces activités sont organisées à différents moments précis de l'année : rentrée et fin d'année scolaire, fêtes spéciales. Quand les participantes sont questionnées relativement à l'ouverture des enseignants par rapport à la collaboration école-famille, les avis sont plus partagés. En effet, certaines (P1, P2 et

P3) affirment que la collaboration des enseignants de leur milieu est favorisée par la majorité alors que d'autres (P4, P5, P6 et P8) disent que c'est vraiment différent pour chacune des classes de leur école. Quelques participantes (P6 et P7) expliquent que lorsqu'elles ont voulu favoriser la collaboration école-famille dans leur milieu, elles se sont assises avec leurs collègues pour établir un cadre afin d'accueillir les parents de la bonne façon. Une participante (P5) explique, quant à elle, que la collaboration ne fait pas partie de la culture de son école et qu'elle en est déçue : « [...] il y en a quand même, je dirais, ce n'est pas zéro, il y a quand même des moments, mais moi je pense que ça pourrait être intéressant de les inviter plus souvent ». Donc, il est intéressant de constater que la culture de l'école change selon les milieux scolaires.

#### *4.5.3 Énergie*

Par rapport à la question : « Comment faites-vous pour trouver l'énergie pour promouvoir la collaboration école-famille? », quelques participantes avouent que cela est parfois fatigant. « Même si je suis fatiguée, si j'ai un rendez-vous, je vais « focuser » là-dessus puis, ça fait partie de mon travail fait que je ne peux pas le mettre de côté » (P2). « [...] c'est sûr que c'est souvent, c'est exigeant de ce côté-là » (P3). « [...] tu aurais pu faire bien d'autres choses durant ce temps-là [...] » (P5). Par contre, ces mêmes participantes reconnaissent aussitôt que ce travail est bénéfique pour la relation avec le parent ainsi que pour la réussite éducative de l'élève. Une participante explique qu'au contraire, les parents lui permettent d'économiser du temps : « [...] je dirais qu'ils m'en font sauver du temps et de l'énergie quand ils viennent » (P4). Une autre explique qu'il faut savoir adapter son horaire pour pouvoir favoriser la collaboration avec les parents : « [...] les choses importantes, je vais assouplir mon horaire et je vais écrire ça dans l'agenda ou si c'est quelque chose de vraiment plus grave, là je vais appeler » (P7). Même si les commentaires sont moins nombreux par rapport à l'énergie nécessaire pour favoriser la collaboration école-

famille, il est clair que les participantes réalisent que la collaboration école-famille fait partie intégrante de leur quotidien.

#### *4.5.4 Habiletés ou compétences*

À la question : « Dans quelle mesure croyez-vous posséder les habiletés pour promouvoir la collaboration école-famille? », les participantes expliquent les habiletés ou les compétences qui sont nécessaires pour établir une bonne collaboration école-famille. Elles relèvent le respect, l'écoute, l'ouverture d'esprit, l'empathie, la disponibilité, la confiance et la compréhension (P1, P4, P5, P6, P7 et P9). Une participante explique qu'elle n'est pas spécialiste dans le domaine. Par contre, elle essaie toujours d'y aller : « avec [son] cœur puis ça marche » (P2). Certaines participantes (P3, P8) notent que cela commence dès la rencontre de début d'année avec les parents. Une participante (P1) précise aux parents de ne pas se gêner, dès qu'il y a quelque chose, de lui écrire dans l'agenda et elle s'engage à donner suite rapidement. Une autre participante (P7) précise que lors de la rencontre de début d'année, elle est très nerveuse et elle le dit dès le départ aux parents témoignant ainsi de son côté humain. Une autre participante (P6) s'assure d'être claire avec les parents dès le début de l'année quant à leur rôle attendu en tant que parent, à savoir leur engagement au niveau des leçons et devoirs, du comportement de leur enfant, de leur engagement dans le suivi scolaire de l'école, etc. Elle précise également qu'il est très important d'avoir un cadre d'intervention avec les élèves lorsqu'on reçoit les parents en classe pour éviter les problèmes de discipline ou encore de gestion de classe.

#### *4.5.5 Temps*

Pour la question : « Comment faites-vous pour trouver le temps pour promouvoir la collaboration école-famille? », la majorité s'entendent pour dire qu'elles prennent

le temps de le faire : « [...] je pense qu'il faut trouver le temps. Ça fait partie de notre travail sinon on ne ferait pas ça» (P2). « C'est sûr que c'est du temps puis de l'énergie, des fois c'est sûr que c'est comme un peu [...] essoufflant [...]. Tu n'as comme pas le choix. [...] en bout de ligne les parents vont être contents» (P3). « [...] c'est sûr que c'est un surplus. [...] Bien oui ça prend du temps» (P5). « Il faut prendre le temps» (P9). Une participante (P5) explique que pour elle, il faut prendre le temps d'installer cette pédagogie de la collaboration puisque c'est crucial afin d'établir de bonnes relations avec les parents. Une autre participante se met à la place des parents : « [...] je me mets dans la peau du parent, là. S'il s'est passé quelque chose, je veux que le parent le sache» (P7). Finalement, une participante (P2) dit que lors des rencontres de parents, elle a de beaux retours des parents : « [...] ça fait une petite tape dans le dos. [...] on en a besoin de temps en temps, on ne se le cachera pas».

De l'ensemble des résultats observés dans le présent chapitre, il peut être conclu que les participantes interrogées vulgarisent ce que représente pour elles la collaboration école-famille. Elles sont en mesure de présenter les conditions et les pratiques efficaces pour la mettre de l'avant. Les enseignantes *leaders* discutent à propos des motivateurs personnels et des motivateurs issus de la vie courante qui les influencent le plus. Par contre, les participantes ne se reconnaissent pas comme enseignantes *leaders*.

*Chapitre 5*  
*Discussion des résultats*

Dans le cadre de cette recherche, le but est de cibler les motifs qui incitent les enseignants à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école. Afin d'y parvenir, deux objectifs ont été établis : 1) répertorier les pratiques collaboratives des enseignants visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à l'école et à la maison, en vue d'une plus grande collaboration école-famille et 2) examiner les motivateurs personnels, contextuels et issus de la vie courante qui influent le plus sur les enseignants *leaders* dans leur décision de favoriser la participation des parents d'élèves du primaire dans le suivi scolaire de leur enfant, à la fois à la maison et à l'école. En guise de discussion, ce chapitre est divisé selon les cinq thèmes à l'étude : collaboration, enseignant *leader*, motivateurs personnels, motivateurs contextuels et motivateurs issus de la vie courante.

## **5.1. Collaboration**

Selon Deslandes (2006a), « la collaboration entre des acteurs renvoie à la participation à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité » (p. 188). En gardant cette définition en tête et en regard des réponses des participantes, trois thèmes émergent de l'analyse de type qualitative : la collaboration à deux niveaux, la place de l'élève au cœur de la collaboration et l'importance de la collaboration dans les pratiques enseignantes. Ces trois thèmes rejoignent principalement l'objectif qui cherche à inventorier les pratiques collaboratives des enseignants visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école.

### ***5.1.1 Une collaboration à deux niveaux***

Un premier niveau de collaboration, pouvant aussi être appelé de base, rejoint les diverses modalités de communication et correspond aux pratiques de collaboration

prises en place par la très grande majorité des enseignants. Il s'agit des appels à la maison par exemple au sujet de la vie scolaire de l'élève, que ce soit aux plans académique ou comportemental, ou encore à la demande des parents. Il peut s'agir également des mémos écrits dans l'agenda qui ont trait aux oublis de matériel, des rappels de certaines règles, des rendez-vous, etc. De plus, il y a les messages d'intérêt général envoyés en format papier relativement à certaines activités spéciales à l'échelle de la classe ou de l'école. Selon les propos des participantes, cette collaboration de premier niveau est liée à une gestion courante et nécessaire : elle englobe les aspects pédagogiques et administratifs rattachés au milieu scolaire.

Il y a également une collaboration de deuxième niveau qui consiste, d'après les enseignantes interrogées, à inviter les parents dans leur classe, à créer des occasions pour les rencontrer à l'école, à les informer de la vie scolaire de l'école en leur demandant ce qu'ils aimeraient faire pour s'impliquer, etc. Ces exemples de collaboration dépassent les communications présentées précédemment : ils sont mis en place par les enseignantes *leaders* pour engager encore plus les parents dans le suivi scolaire de leur enfant. Ces constats répondent à l'objectif qui voulait inventorier les pratiques collaboratives visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école. De plus, ces observations rejoignent celles de nombreux auteurs (Deslandes, 2009; Eberly, Joshi et Kozan, 2007; Epstein, 2011; Leithwood, 2009; Paratte, Deslandes et Landry, 2008) qui ont révélé que la présence et la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à l'école offrent de nouvelles possibilités pour les enseignants de favoriser la collaboration entre l'école et la famille. De même, ce second niveau de collaboration renvoie d'une façon particulière aux cadres proposés par les documents de référence ministériels en matière de collaboration. En effet, la compétence neuf du *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* (MEQ, 2001) consiste à « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (p. 113). Cette



compétence exige de favoriser la participation des parents, de les tenir au courant de la réussite éducative de leur enfant et de la vie scolaire. Les participantes à la présente recherche trouvent des façons d'appliquer le plus possible cette exigence du ministère. Elles s'en inspirent pour favoriser grandement la collaboration des parents. Ces enseignantes font preuve de créativité en trouvant des occasions pour permettre aux parents de prendre la place qui leur revient en terme de collaboration (Deslandes, 2013) : tel que mentionné ultérieurement, elles invitent les parents à venir dans la classe et créent des occasions de les rencontrer, de les informer de la vie scolaire de leur enfant et de l'école en leur demandant ce qu'ils voudraient faire pour s'engager, etc. En fait, ces enseignantes favorisent une collaboration école-famille dite bidirectionnelle : une collaboration qui part des enseignants pour aller vers les parents, mais qui aussi part des parents pour aller vers les enseignants. Selon toutes les participantes, les deux parties sont invitées à aller l'une vers l'autre dans cette collaboration bidirectionnelle. Mais c'est d'abord de l'enseignant dont il s'agit. Comme l'explique Deslandes (2010b), l'enseignant, de par ses habiletés de communication, d'organisation, de résolution de problèmes, favorise un climat qui permet l'instauration d'une collaboration significative pour tous. Par ce climat collaboratif mis en place par les enseignantes *leaders*, les parents seront alors plus enclins à collaborer. Christenson et Sheridan (2001) proposent quant à elles, quatre moyens de mettre en place une collaboration école-famille qui rejoint les propos des participantes de la présente étude. Ces auteures expliquent que par une approche, des attitudes, une atmosphère et des actions collaboratives, la collaboration peut se développer plus facilement. Les propos des participantes vont dans le même sens : en allant au-delà du premier niveau de collaboration (puisque elles jugent que ce premier niveau va de soi dans leur pratique enseignante), les enseignants *leaders* travaillent pour encore plus stimuler la participation des parents en promouvant une collaboration de deuxième niveau. C'est alors que l'on pourra observer une collaboration qui se vit autant à l'école qu'à la maison.

### 5.1.2 *L'élève et le parent au sein de la collaboration*

Quand les enseignantes exposent les retombées de la collaboration dans leur milieu scolaire et dans les familles, l'élève est toujours au cœur de cette collaboration et il en retire tous les avantages. Cette affirmation rejoint les nombreux écrits portant sur ce sujet (Deslandes, 2009; Epstein, 2011; Eberly, Joshi et Konzal, 2007; Fan et Chen, 2001; Henderson et al., 2007; Jeynes, 2005; Larivée, 2012). L'élève profite de cette collaboration puisqu'il a plus de facilité à apprendre, il réussit mieux et ce, autant en classe qu'à la maison. Chacune des enseignantes *leaders* interrogées parlent tout d'abord de l'élève : elles mettent en place la collaboration pour que l'élève en bénéficie dans le développement de son plein potentiel, dans ses apprentissages et, par le fait même, dans sa réussite éducative. À l'instar de beaucoup d'autres enseignants interrogés à ce sujet (e.g., Whitaker, 1999; Whitaker et Fiore, 2001), elles reconnaissent que cette collaboration peut s'avérer plus difficile avec certains parents. En accord avec différents travaux menés sur le processus de participation parentale (e.g., Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005), différentes explications sont possibles. Par exemple, il se peut que certains parents ne voient ni l'intérêt ni la pertinence de s'engager, ou encore qu'ils se sentent incompetents ou tout simplement, qu'ils n'aient ni le temps ni l'énergie pour le faire. À ce stade-ci, il serait hasardeux de conclure que les parents ne veulent pas collaborer. Comme le suggèrent les parents participant à l'étude de McKenna et Millen (2013), il faut éviter tout jugement hâtif qui correspondrait, somme toute, à des stéréotypes négatifs. Ces mêmes parents ont en effet dit regretter que le « bénéfice du doute » ne leur soit jamais accordé par plusieurs enseignants. En dépit de cette difficulté à atteindre certains parents, les participantes à l'étude tentent d'établir une collaboration avec chacun des parents, même ceux qui en apparence semblent moins réceptifs.

### *5.1.3 Mise en place de la collaboration dans les pratiques des enseignantes*

Par rapport à la mise en place de la collaboration dans leurs pratiques, les participantes expliquent qu'elles cherchent d'abord à développer une communication de base avec les parents. Comme il était expliqué précédemment, cette collaboration inclut tout ce qui concerne la communication par rapport au suivi scolaire de l'enfant et au quotidien de l'école. Quand cette communication est établie, les participantes, reconnues comme enseignantes *leaders*, essaient d'aller plus loin au plan de la collaboration avec les parents pour ainsi permettre à l'élève de retirer plus d'avantages de sa réussite éducative : invitations aux parents à venir dans la classe, informations envoyées aux parents sur le vécu en classe, rencontres occasionnelles pour parler de l'enfant, etc. Tout comme bon nombre de chercheurs (p. ex. Christenson, 2003; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2005; Eberly, Joshi et Konzal, 2007; Epstein, 2011), les participantes précisent que le développement de cette relation est un travail bidirectionnel, tel que mentionné précédemment. De fait, elles s'attendent à ce que les parents veuillent également développer une collaboration dans le même sens. Elles expliquent aussi que c'est une relation de confiance qui s'établit et qui est entretenue entre l'enseignant et le parent de la façon suivante : il y a d'abord, les enseignantes qui informent, guident, suggèrent des façons de faire et invitent les parents à l'école. Ensuite, les parents prennent connaissance de ces renseignements, s'engagent auprès de leur enfant, communiquent avec les enseignants, et parfois viennent à l'école, contribuant ainsi à un processus collaboratif entre l'école et les familles. Donc, les enseignants et les parents s'engagent dans la réalisation d'une tâche, d'une responsabilité qui touche l'élève, c'est-à-dire le développement de son plein potentiel en vue de sa réussite éducative. Ces résultats rejoignent les conclusions de Deslandes (2006a) et Christenson et Sheridan (2001) à l'effet que la collaboration école-famille est un travail qui demande autant des enseignants que des parents. Ils sont également en accord avec ceux de Deslandes, Fournier et Rousseau (2005) qui soulignent que cette collaboration repose

avant tout sur des liens de confiance entre les deux acteurs clés : le parent et l'enseignant. En somme, lorsque les participantes proposent des exemples de collaboration, elles réfèrent surtout au deuxième niveau qu'elles jugent plus facile à mettre en place. Elles favorisent le travail avec les parents en les invitant dans leur classe, en créant des occasions de les rencontrer lors des spectacles ou des événements spéciaux, en leur demandant ce qu'ils aimeraient faire dans la classe de leur enfant, etc. Les participantes évoquent la rencontre de parents en début d'année, les leçons et les devoirs, mais elles n'élaborent pas plus. En d'autres termes, elles se limitent aux activités d'ordre scolaire. Or, nous savons maintenant que le rôle du parent éducateur revêt une importance cruciale dans la réussite éducative et le développement des jeunes. Ce rôle correspond aux croyances, aux valeurs et aux pratiques parentales. Plusieurs études ont en effet montré que lorsque les parents entretiennent des relations avec leurs jeunes caractérisées par des « attentes réalistes, de la chaleur, la sensibilité, la réceptivité, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie » (Deslandes, 2011, p. 11), les enfants réussissent davantage. De même, certaines pratiques parentales spécifiques favorisent les apprentissages chez l'enfant comme les encouragements, les compliments sincères, une disponibilité aux échanges, voire un soutien affectif ainsi que la lecture (Deslandes, 2010a, 2012). Pourquoi les participantes n'ont-elles pas mentionné ces stratégies? Il se peut qu'elles ne soient pas au courant de l'avancement des connaissances dans ce domaine. De même, il est possible qu'elles considèrent ces pratiques parentales comme relevant de la sphère familiale, voire de l'intimité de la famille; alors, ne voulant pas s'immiscer dans la vie privée des parents, elles s'abstiennent de faire des suggestions.

Donc, en ce qui a trait au thème de collaboration, les participantes exposent deux niveaux de collaboration qui montrent que celle-ci est importante dans l'ensemble de leurs pratiques. En effet, elles vont au-delà de la collaboration dite de base et favorisent une collaboration de deuxième niveau avec l'ensemble de leurs parents.

Cette collaboration se fait en gardant une place de choix pour l'élève car selon elles, il est au cœur de la collaboration.

## 5.2 Concept d'enseignant *leader*

Un autre thème abordé avec les participantes était le concept d'enseignant *leader* basé sur la définition de Gendron (2008). Après discussion avec les participantes de la présente étude, ce qui ressort principalement est le fait qu'elles ne se reconnaissent pas comme enseignantes *leaders*. Ces propos viennent donc rejoindre l'objectif qui veut cerner les pratiques collaboratives des enseignants visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école.

### 5.2.1 Une non-reconnaissance de *leadership*

À la suite des entretiens individuels, les idées proposées visant à favoriser la collaboration école-famille ne sont pas légion. Une explication plausible pourrait être reliée au fait qu'aucune des participantes ne se voit comme une enseignante *leader*. Chaque fois que l'une d'elles a été approchée pour participer à l'entrevue, elle se disait surprise d'avoir été choisie puisque selon elle, la collaboration va de soi. Tout comme le suggèrent certains chercheurs (Hoover-Dempsey et al. 2010; Seitsinger, Felner, Brand et Burns, 2008), cette conception apparaît correspondre à leurs valeurs et à leurs croyances ainsi qu'à la compréhension de leurs responsabilités professionnelles. Chacune propose des solutions pour mettre de l'avant la collaboration école-famille mais aucune ne se perçoit comme experte en la matière. Le fait qu'elles ne se reconnaissent pas comme enseignantes *leaders* expliquerait, en partie du moins, pourquoi elles n'osent pas proposer des idées à leurs collègues.

Les enseignantes *leaders* mentionnent des moyens qu'elles utilisent elles-mêmes en matière de collaboration école-famille : instaurer des routines en classe et en suggérer pour la maison, avoir une première rencontre de parents en début d'année où des liens collaboratifs se mettent en place, créer des occasions pour rencontrer les parents à l'école, discuter avec les parents quand ils sont présents à l'école ou à la sortie des élèves le soir, etc. Tout comme l'expliquent Eberly, Joshi et Konzal (2007), les participantes font tout en leur pouvoir pour mettre en place et favoriser une communication significative avec les parents. Les participantes précisent que tout dépend de la personnalité de l'enseignant : un enseignant communicateur n'a pas peur d'aller vers les parents versus un enseignant plus réservé. Ces deux types d'enseignants iront à la rencontre des parents, mais le premier le fera avec plus de facilité que l'autre. De plus, elles conseillent de clarifier, dès le départ, leurs attentes à l'égard des parents pour favoriser une collaboration, comme lors de la première rencontre avec le groupe de parents au début de l'année scolaire (Bergeron, 2010). Les participantes proposent aussi de ne pas craindre d'aller vers les parents pour les inviter à collaborer et ce, toujours dans l'optique d'une collaboration de deuxième niveau comme cela a été expliqué dans la section précédente. Cette collaboration peut se faire par différents moyens comme par Internet, par des convocations à certaines réunions, par l'organisation d'événements spéciaux, etc. De même, les participantes, à l'instar d'autres chercheurs (Adam et Christenson, 2000; Deslandes, 2011; Epstein, 2011) estiment que le milieu scolaire a intérêt à varier les stratégies pour offrir un soutien aux parents et favoriser une relation de confiance (Deslandes, 2011).

Il est étonnant de constater que les participantes à cette étude ne se reconnaissent pas comme enseignantes *leaders* dans le domaine de la collaboration école-famille. Comment expliquer ce qui semble être une méconnaissance d'elles-mêmes? Serait-ce plus une façon d'être au plan des valeurs personnelles, du tempérament, de l'attitude plutôt qu'une façon de faire avec un mode d'emploi à suivre? Une telle définition rejoint celle de Gendron (2008) qui balise le concept de *leader* autour de la capacité

ou d'un attribut de l'individu. Est-il possible que ce soit davantage une prédisposition, un don inné? Si tel est le cas, cette hypothèse expliquerait pour quelles raisons les participantes proposent des moyens sans toutefois les nommer. Être *leader* correspondrait plus à une force, voire des façons d'être et des façons d'agir. Cette observation correspond à ce que Deslandes explique à propos de la collaboration parent-enseignant: « [C'est] à la fois par une activité et une attitude avec l'intérêt de l'élève au centre des préoccupations et qui se développe en présence d'un partage des responsabilités, d'une confiance mutuelle et d'une communication ouverte entre les partenaires» (Deslandes, 2013, p. 11). De plus, les participantes expliquent qu'elles vont vers tous les parents pour favoriser leur collaboration tout en réalisant que leur démarche fonctionne avec certains parents, mais pas nécessairement avec tous. Ces enseignantes *leaders* ne font pas de sélection : elles traitent tous les parents de la même façon et essaient, par divers moyens, de les atteindre tous. Comme l'explique Deslandes (2013) : « il apparaît plus profitable de les accepter [les parents] tels qu'ils sont, de vérifier ce qu'ils peuvent faire ou ce qu'ils sont désireux de faire» (p. 13). Mais quelles sont donc leurs motivations à développer cette collaboration? C'est ce que nous abordons dans les sections suivantes.

### 5.3 Motivateurs personnels

Ce troisième thème (Hoover-Dempsey et al. 2010) réfère aux facteurs intrinsèques qui incitent les enseignants à favoriser la collaboration entre l'école et les familles, voire la participation parentale à la maison et à l'école. Rappelons que le thème de motivateurs personnels comprend deux facteurs: la compréhension du rôle de l'enseignant ainsi que le sentiment de compétence ou d'auto-efficacité. Le rôle de l'enseignant, selon les motivateurs personnels, prend une place importante en ce qui a trait aux actions que les enseignantes *leaders* mettent en œuvre pour favoriser la collaboration école-famille. Toutefois, elles éprouvent de la difficulté à nommer des éléments précis de leur motivation personnelle qui les aident à mettre en place des

actions. Quant au sentiment de compétence, les participantes expliquent qu'elles développent la collaboration école-famille, mais elles ne reconnaissent pas leur leadership. Lorsqu'elles en sentent le besoin, elles n'hésitent pas à aller chercher de l'aide pour leurs interventions auprès des élèves et des parents.

Cette section se veut une façon de mieux comprendre l'objectif de recherche qui consiste à examiner les motivateurs qui influencent le plus les enseignants *leaders* dans leur décision de favoriser la participation des parents.

### ***5.3.1 La compréhension du rôle de l'enseignant***

Les participantes perçoivent la collaboration avec les parents comme allant de soi. Elles ne le font pas suite à un conseil ou encore à une obligation : c'est leur sentiment de compétence qui est ainsi interpellé. Elles développent la collaboration école-famille sans qu'elles en soient réellement conscientes. Les participantes y croient et connaissent du succès. La majorité des participantes avouent même qu'elles n'agiraient pas sans cette collaboration dans leur quotidien puisque celle-ci est essentielle dans leurs pratiques collaboratives. C'est donc dire qu'elles reconnaissent qu'en étant enseignantes, elles sont interpellées pour mettre en place des conditions qui facilitent la collaboration école-famille afin de mieux fonctionner dans leur classe. Un tel constat rejoint la compréhension du rôle de l'enseignant proposé par Hoover-Dempsey et al. (2010) ainsi que les résultats de l'étude de Paratte (2006), à l'effet que la relation avec les parents a toujours fait partie des pratiques des enseignantes interrogées (Paratte et al., 2008). Autrement dit, les participantes de la présente étude comprennent que ce travail à réaliser avec les parents de leurs élèves, fait partie de leurs responsabilités professionnelles.



### 5.3.2 *Le sentiment de compétence des enseignants*

Même si toutes les participantes expliquent comment elles promouvoient la collaboration école-famille dans leur milieu, elles ne sont pas en mesure de reconnaître qu'elles font preuve de leadership et elles ne reconnaissent pas non plus leur niveau de compétence dans ce domaine, du moins ouvertement. Elles savent donc que la collaboration école-famille est essentielle, mais elles ne vont pas jusqu'à dire qu'elles sont compétentes pour la développer. Toutes les participantes sont reconnues comme *leaders* ou chefs de file par leur direction d'école, leurs collègues ou encore leur conseiller syndical, mais elles se disent toutes étonnées d'avoir été identifiées comme étant des participantes potentielles à cette recherche. Est-ce un signe d'humilité ou de timidité? Face à leurs collègues, les participantes ne sont pas prêtes à proposer cette façon d'agir : elles affirment qu'elles n'oseraient pas aller dire à leurs collègues comment faire pour mettre de l'avant la collaboration avec les parents. Autrement dit, les enseignantes ne voient pas qu'elles exercent une forme de leadership lorsqu'elles mettent en pratique la collaboration avec les parents et elles deviennent alors des exemples à suivre. Également, bien qu'elles considèrent que c'est une pratique qui va de soi, elles conviennent cependant qu'avec les années, elles se sentent de plus en plus à l'aise pour favoriser le travail avec les parents dans leurs pratiques collaboratives. De plus, les participantes expliquent que lorsqu'elles n'ont pas les ressources pour régler un problème qui semble dépasser leurs compétences, elles n'hésitent pas à demander conseil ou à chercher de l'aide auprès des professionnels de leur milieu ou encore de leur direction. Cette démarche leur permet donc d'aider l'élève ou encore les parents de la meilleure façon qui soit. Elles sont capables de reconnaître que leurs compétences en regard de certains problèmes sont limitées et qu'elles ont tout intérêt à chercher de l'aide auprès des professionnels qui les entourent.

Par rapport aux motivateurs personnels, d'après Hoover-Dempsey et ses collaborateurs (2010), la compréhension du rôle de l'enseignant signifie que ce dernier croit que la collaboration école-famille fait partie de ses responsabilités professionnelles. Cette compréhension transcende les propos des enseignantes *leaders* interrogées. Cependant, ce n'est pas nécessairement volontaire de leur part. Elles le font parce qu'elles considèrent important ce travail de collaboration dans leurs pratiques. De plus, il est facile de reconnaître que la collaboration avec les parents est davantage favorisée quand les acteurs en ont fait l'expérience, que celle-ci s'est avérée positive et qu'alors la collaboration fait partie intégrante de leur rôle. Ce constat fait écho à leur sentiment de compétence qui s'accroît avec l'expérience sans qu'elles se considèrent comme des expertes. De plus, elles favorisent cette collaboration dans une optique de plus grande réussite éducative de l'élève et de son bien-être.

Force est d'admettre qu'au plan des motivateurs personnels, les participantes comprennent qu'elles ont un rôle important à jouer dans la mise en place de la collaboration école-famille. Cependant, elles ne reconnaissent pas explicitement leur sentiment de compétence à le faire.

#### **5.4 Motivateurs contextuels**

En ce qui a trait aux motivateurs contextuels présentés par Hoover-Dempsey et al. (2010), ceux-ci concernent les invitations faites sur le plan institutionnel ainsi que les invitations spécifiques des directions d'école : les déclarations publiques, les politiques, le projet éducatif ainsi que les différentes sources d'informations. Par l'étude de ces motivateurs, l'objectif était d'évaluer les facteurs d'ordre organisationnel qui influencent le plus la mise en place de la collaboration école-famille. Dans le cadre de cette recherche, les participantes ne relèvent que quelques

invitations sur le plan institutionnel. Elles font davantage référence à une influence, quoique minime, de la part des directions d'école. C'est donc pour cette raison que ce sont seulement les invitations spécifiques des directions d'école qui seront discutées.

#### *5.4.1 Invitations spécifiques des directions d'école*

Les commentaires des participantes permettent de croire qu'elles développent la collaboration sans avoir toujours l'appui de la direction, tel qu'avancé par Hoover-Dempsey et al. (2010). En d'autres mots, les enseignantes développent la collaboration sans se fier sur la direction, c'est-à-dire sans attendre des directives précises ou prescriptives de celle-ci. Elles le font puisqu'elles sont convaincues que cela fait partie de leurs responsabilités et qu'elles le veulent bien. Les participantes expliquent pour la plupart que leur direction les soutient dans la mesure où elles vont vers celle-ci pour, entre autre, échanger à propos de leurs pratiques collaboratives. Les participantes rencontrent leur direction pour leur expliquer ce qu'elles font avec les parents par exemple, pour expliquer un projet qui se prépare avec certains parents, ou encore pour leur raconter ce qui s'est vécu avec les parents dans leur classe ou lors d'une rencontre. Certaines directions sont plus à l'écoute que d'autres. Donc, est-il possible que la direction leur apporte un appui par des moyens subtils sans pour autant offrir des mesures d'appui concrètes? L'écoute active en est-elle un exemple? Ces moyens subtils peuvent être des encouragements verbaux, des compliments et même des signes d'approbation non verbaux et tout cela, sans que les enseignantes *leaders* le réalisent pleinement.

Également, le temps depuis lequel la direction est en fonction semble un facteur important et influant sur le développement de la collaboration école-famille pour certaines participantes. En effet, dans certains milieux, comme la direction est en fonction depuis plus de cinq ans, une relation s'est établie et une confiance mutuelle

s'est développée. Il devient alors plus facile d'engager la direction. Par contre, dans certains milieux où la direction change d'une année à l'autre, c'est plus difficile.

À l'ère d'une société où jouent grandement les technologies de l'information et de la communication, on pourrait penser que les invitations des directions d'école se font beaucoup par Internet : courriels, portail étudiant, site WEB, etc. Peu de participantes ont fait allusion à l'utilisation et à l'influence de ceux-ci dans les moyens de communication utilisés par les directions d'école et même les instances des commissions scolaires. Ces outils sont surtout utilisés comme transmetteurs d'informations à propos du quotidien de certains milieux scolaires, mais ne sont pas utilisés pour susciter la collaboration école-famille.

Donc, malgré le fait qu'il est reconnu que le soutien des institutions et des directions d'école est probant (Constantino, 2003; Deslandes, 2006b; Epstein, 2001), ce ne sont pas toutes les enseignantes *leaders* qui le constatent de la part de leur direction d'école. Une culture de collaboration école-famille ne semble pas s'être développée dans tous les milieux scolaires où travaillent les participantes. Le peu de propos relevés aux motivateurs contextuels dans la présente étude suppose que les participantes n'ont pas nécessairement besoin du soutien des institutions et de leur direction pour favoriser la collaboration école-famille. Elles le font sur une base individuelle et volontaire. Est-ce que la volonté serait propre aux enseignantes reconnues comme *leaders*? Lorsque présent, le soutien de la direction est facilitant, mais il n'est pas essentiel pour favoriser la collaboration école-famille.

### **5.5 Motivateurs issus de la vie courante**

Les motivateurs issus de la vie courante relevés dans le modèle proposé par Hoover-Dempsey et al. (2010) se divisent en trois. Tout d'abord, les qualités, connaissances, habiletés et compétences : celles-ci renvoient à ce que les

enseignantes *leaders* ont comme bagage pour mettre en œuvre la collaboration école-famille. Ensuite, viennent l'énergie et le temps que les participantes consacrent à l'établissement d'une bonne collaboration entre elles et les parents. Finalement, il y a la culture de l'école qui est la façon dont l'école perçoit la collaboration ainsi que les méthodes utilisées par l'institution pour la développer. Ces motivateurs étudiés et analysés dans la présente section se veulent une façon de rejoindre l'objectif suivant soit examiner les facteurs qui influencent le plus les enseignantes *leaders* dans la promotion de la participation parentale dans une perspective de meilleure collaboration école-famille.

#### ***5.5.1 Qualités, connaissances, habiletés et compétences des enseignantes leaders***

Les enseignantes *leaders* interrogées dans le cadre de cette étude reconnaissent qu'elles possèdent des qualités, des connaissances, des habiletés ainsi que des compétences pour développer la collaboration école-famille. Elles vont même jusqu'à les nommer : volonté, patience, entregent, interactions, etc. Cependant, elles ne sont pas à l'aise de proposer ces connaissances et ces stratégies à leurs collègues, ni à aller de l'avant et s'afficher comme des enseignantes *leaders* auprès de leurs collègues.

Le fait que les participantes ne soient pas en mesure de proposer à leurs collègues de nouvelles connaissances, stratégies et compétences en matière de collaboration école-famille pourrait être expliqué par un manque de préparation ou de formation (Deslandes, Fournier et Morin, 2008; Hoover-Dempsey et al. 2010). Les participantes établissent une collaboration école-famille parce qu'elles y croient personnellement et elles choisissent ainsi d'y investir de leur temps. En étant plus préparées, que ce soit par leur formation initiale en enseignement, des lectures sur le sujet, ou encore lors de journées de formation continue, les enseignantes seraient encore plus enclines à discuter de collaboration de manière à la favoriser au sein de leur milieu scolaire.

### 5.5.2 *Énergie et temps investis pour la collaboration*

Les participantes précisent que la collaboration école-famille demande beaucoup de temps et d'énergie. Parfois, elles affirment qu'elles auraient d'autres choses à faire, comme corriger, planifier, organiser certaines activités, etc. plutôt que de prendre du temps avec les parents. Par contre, elles reconnaissent que cet investissement porte fruit. À long terme, la mise en œuvre de stratégies de collaboration leur permet de sauver du temps et de l'énergie : comme le parent collabore, les enseignantes *leaders* ciblent rapidement les interventions gagnantes pour la réussite éducative de l'élève et ainsi ne perdent pas de temps en essayant des stratégies inappropriées. En considérant les parents comme une communauté d'apprenants (Deslandes, 2013), il serait beaucoup plus profitable d'effectuer ce travail de collaboration en équipe. Il pourrait ainsi se créer encore plus d'occasions de collaborer, d'innover sur le plan des stratégies de collaboration efficaces, etc. Par contre, les enseignantes interrogées ont été peu loquaces à ce sujet.

De plus, comme les enseignantes *leaders* savent que la collaboration école-famille demande beaucoup de temps et d'énergie à court terme, elles le font en tenant compte de l'horaire des familles. Par exemple, elles choisissent une plage horaire qui convient mieux à certains parents qui travaillent pour ainsi leur permettre d'être présents lors d'une activité spéciale. Un enseignant s'investissant grandement dans une relation avec un parent alors que celui-ci n'a pas le temps pour le faire aurait de la difficulté à établir une collaboration. Les participantes en font mention lorsqu'elles évoquent le temps et l'énergie requis.

### 5.5.3 Culture des milieux scolaires des participantes

Tel qu'avancé par bon nombre d'auteurs (Constantino, 2003; Eberly, Josji et Konzal, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2010; Trumbull et al., 2001), la culture de l'école influe grandement sur les pratiques des enseignantes reconnues comme *leaders* dans la collaboration école-famille. La culture est une façon de penser et de voir les choses qui est partagée par un ensemble de personnes et qui rassemble ces mêmes personnes (Boucher, 1992). Comme le proposent Seitsinger, Felner, Brand et Burns (2008), les participantes reconnaissent que la culture de l'école les aide à développer la collaboration école-famille dans leur milieu. Par contre, certaines participantes affirment que même si leur milieu ne met pas de l'avant la collaboration école-famille à titre de priorité institutionnelle, elles le font tout de même dans leur classe puisqu'elles la jugent vitale à la réussite éducative et au développement des élèves.

Selon leurs propos, ce ne sont pas les exigences de l'école qui font en sorte qu'elles emboîtent le pas dans cette direction, mais plutôt leur volonté de le faire. Alors qu'Hoover-Dempsey et al. (2010) expliquent que la culture de l'école entraîne des exigences claires de la part de tous les intervenants qui souhaitent y prendre part, ce n'est pas ce qui ressort des propos des enseignantes *leaders* interrogées.

Finalement, les motivateurs issus de la vie courante influent dans une grande mesure sur les façons de mettre en œuvre la collaboration école-famille pour les enseignantes *leaders*. Selon leurs qualités, connaissances, habiletés et compétences, elles développent différents projets qui leur donnent l'occasion de promouvoir la collaboration école-famille en interpellant certains parents. Elles consacrent le temps et l'énergie nécessaires à la mise en œuvre de la participation des parents tout en considérant la réalité des familles. Malgré certains obstacles, les participantes mettent

toujours la collaboration école-famille de l'avant puisqu'elles la considèrent cruciale dans leur profession enseignante.

Après réflexion, il est observé que les participantes de la présente étude développent la collaboration école-famille puisqu'elles la jugent primordiale : cela transparaît dans leurs pratiques. La réussite éducative de l'élève est également un effet non-négligeable dans le développement de cette collaboration dite bidirectionnelle entre les enseignantes interrogées et les parents. Malgré le fait que les enseignantes reconnues comme *leaders* ne se considèrent pas comme *leaders* et qu'elles ne se laissent pas influencer par les motivateurs contextuels, elles font tout en leur pouvoir pour promouvoir la collaboration dans leurs pratiques.



## *Conclusion*

Cette recherche porte sur les motivations des enseignantes reconnues comme *leaders* ou chefs de file en matière de collaboration école-famille. Le but de l'étude est d'inventorier les motifs qui incitent les enseignants *leaders* à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, à la maison et à l'école. Pour ce faire, deux objectifs ont été proposés : 1) répertorier les pratiques collaboratives des enseignants visant à favoriser la participation des parents par rapport au suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école et 2) examiner les motivateurs qui influencent le plus les enseignants *leaders* dans leur décision de favoriser la participation des parents d'élèves du primaire dans le suivi scolaire de leur enfant, à la fois à la maison et à l'école. Cette étude se réfère aux motivateurs d'ordre personnel, contextuel et issus de la vie courante qui sont présentés par Hoover-Dempsey et ses collaborateurs (2010). Les participantes ont été interrogées sur leurs perceptions par rapport à ces motivateurs. Cependant, afin de mieux cerner le point de vue de ces enseignantes, deux thèmes ont été ajoutés lors de l'entrevue pour leur compréhension : des thèmes de collaboration et d'enseignant *leader*. Les propos des neuf participantes qui ont participé à cette recherche qualitative ont été analysés en fonction de ces cinq thèmes.

Force est de constater que les motifs qui incitent les enseignantes *leaders* à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école relèvent avant tout de l'enseignante elle-même. Ces dernières croient en la collaboration et elles la développent depuis le début de leur carrière. Elles en connaissent les bénéfices tant pour l'élève que pour les parents et elles-mêmes. Elles comprennent que les parents en bénéficient également puisqu'ils se sentent directement engagés dans le vécu scolaire de leur enfant. Mais, d'abord et avant tout, ce qui influe le plus sur la volonté de ces enseignantes à mettre de l'avant la collaboration école-famille, ce sont les retombées positives sur l'élève. En ce qui concerne le premier objectif de recherche, soit cerner les pratiques collaboratives des

enseignants visant à favoriser la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école, il a été constaté qu'un deuxième niveau de collaboration est davantage développé par les participantes. Rappelons que le premier niveau de collaboration correspond aux pratiques de collaboration mises en place par la très grande majorité des enseignants alors que le deuxième niveau correspond à des pratiques et moyens qui vont aller chercher la collaboration des parents pour les impliquer encore plus. Les participantes mettent en place différents moyens pour développer la collaboration école-famille parce qu'elles y croient fondamentalement. Les nombreuses pratiques citées par chacune des participantes expliquent probablement le fait qu'elles soient reconnues comme *leaders* en matière de collaboration école-famille. Pour ce qui est du deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire examiner les trois types de motivateurs qui influencent les enseignants *leaders* pour développer la collaboration école-famille, ce sont les motivateurs personnels ainsi que les motivateurs issus de la vie courante qui s'avèrent les plus importants pour les enseignantes interrogées. Les motivateurs personnels sont essentiels pour initier toute démarche de collaboration puisqu'il est important que les enseignants comprennent que les pratiques de collaboration font partie de leurs responsabilités professionnelles et qu'ils ont les compétences, voire les ressources pour développer cette collaboration. Pour les motivateurs issus de la vie courante, c'est grâce à leurs qualités, leurs connaissances, leurs habiletés, l'énergie et le temps investis qu'elles favorisent la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à l'école et à la maison. Certaines participantes s'inspirent aussi de la culture de leur milieu scolaire pour développer la collaboration. Cependant, malgré ces deux motivateurs reconnus dans leurs propos, les participantes interrogées sont peu enclines à proposer des pratiques collaboratives à leurs collègues.

Par rapport à tous les exemples de pratiques des participantes, seulement 24% a porté sur la participation au suivi scolaire à la maison. Comme le mentionnent Deslandes et Rivard (2011), il est possible que des enseignantes soient peu au courant

de ce que les parents font à la maison. Une telle observation pourrait s'expliquer par le fait que tout au long des entretiens, les participantes ont plutôt parlé de leurs propres attentes à l'égard des parents. Toutefois, deux participantes (P5 et P8) ont souligné l'importance d'être à l'écoute des parents. Poser des questions ouvertes lors de la première rencontre avec le groupe de parents au début de l'année et lors des rencontres subséquentes pourrait constituer une pratique aidante au dialogue et aux échanges avec les parents (Bergeron, 2010; Bergeron et Deslandes, 2011). L'enseignante pourrait donner quelques idées aux parents réceptifs sur des façons efficaces de s'engager dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison. Une telle ouverture de la part des enseignantes ne pourrait que contribuer à une meilleure collaboration école-famille.

Les savoir-être présentés par Deslandes (2010c) ont été très peu évoqués dans la présente étude. Comme l'explique Deslandes (2010c), afin de développer la collaboration école-famille, il est nécessaire de suivre des étapes, la première étant l'exploration : « Les mots-clés reliés à ce travail d'exploration sont : respect mutuel, confiance, partage des responsabilités, transmission des informations opportunes aux partenaires » (Deslandes, 2010c, p. 10). Dans cette étude, l'intention de départ était de focaliser sur les pratiques collaboratives des enseignants *leaders*. Malgré leur importance, nous avons choisi de ne pas traiter les savoir-être compte tenu des limites en termes d'espace.

Cette recherche comprend quelques limites qu'il importe de mentionner. Une première limite de la présente étude concerne l'endroit où enseignent les participantes. Celles-ci œuvrent en majorité dans la même région. Il serait intéressant de vérifier de quelles façons des enseignants en exercice s'y prennent pour développer la collaboration école-famille lorsqu'ils œuvrent par exemple, dans des régions éloignées, en zones urbaine / rurale ou encore dans des régions accueillant un grand nombre d'immigrants. De telles études permettraient de porter un regard

différent sur les pratiques des enseignants reconnus comme *leaders*. De plus, une autre limite est liée au petit nombre de participants qui ne permet pas la généralisation des résultats. Il s'agissait plutôt d'approfondir notre compréhension des pratiques collaboratives de certaines enseignantes reconnues comme *leaders*.

Le fait qu'il n'y ait aucun enseignant de sexe masculin comme participant est une limite de cette étude. Les commentaires relevés ne sont associés à ce stade-ci qu'à des enseignantes de genre féminin.

Comme autre limite à l'étude figure le haut taux de mobilité de certaines directions mentionné par certaines participantes. Il était alors difficile pour ces participantes de s'exprimer à propos des motivateurs contextuels. Comment expliquer l'importance du soutien de la direction quand la personne en poste change à tous les ans? Une direction stable influencerait-elle les motivateurs contextuels des enseignants reconnus comme *leaders*?

En ce qui a trait à la pertinence scientifique de cette recherche, il est certain que des retombées peuvent être ciblées. Cette recherche fournit de nouvelles pistes de réflexion par rapport aux pratiques collaboratives des enseignants *leaders* québécois en matière de collaboration école-famille. Elle permet d'apprendre, entre autres choses, que le développement de la collaboration revient à l'enseignant lui-même. Cette recherche présente également l'importance des retombées positives sur l'élève quand il y a présence de collaboration et elle explique aussi que les motivateurs personnels et les motivateurs issus de la vie courante sont ceux qui importent le plus dans l'établissement de pratiques collaboratives.

En formation initiale et continue, les résultats saillants de l'étude contribueront à alimenter les réflexions et les discussions des étudiants inscrits au cours PED-1022, «Écoles, familles, communautés et pluriethnicité» offert au baccalauréat en

éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il en est de même pour bon nombre d'enseignants en exercice. Ils pourront ainsi se pencher sur les pratiques collaboratives qu'ils songent à mettre en place pour faciliter la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, aussi bien à l'école qu'à la maison et ainsi promouvoir la collaboration école-famille. Par la lecture de ce mémoire, les enseignants réaliseront peut-être qu'il n'y a pas de marche à suivre précise pour développer la participation des parents dans le suivi scolaire de leur enfant à l'école et à la maison. Pour trouver leur façon de faire, ils ont tout intérêt à y aller avec leurs valeurs et leurs croyances. Ils devront prendre conscience que la collaboration est un travail de longue haleine qui nécessite tout d'abord un engagement de leur part pour ensuite aller chercher la participation des parents et ainsi, favoriser la réussite éducative de leurs élèves.

Pour ce qui est de la pertinence sociale, la lecture de ce mémoire permet de faire connaître un aspect du travail d'enseignantes *leaders* qui sont tout d'abord passionnées par leur profession. On découvre que ces enseignantes ont toujours cru en l'importance de la participation des parents et qu'elles mettent en œuvre tous les moyens possibles pour mettre de l'avant une pratique qui leur est précieuse. En faisant connaître les pratiques collaboratives de ces enseignantes *leaders*, on comprend à quel point la collaboration est une pratique réalisable selon les forces de chacun et qu'elle est essentielle si l'on veut la réussite éducative des enfants québécois.

Suite à cette étude, de nouvelles pistes de recherche peuvent être proposées. Il serait intéressant de passer une année complète à suivre une des ces enseignantes *leaders* et de noter les pratiques collaboratives qu'elle met en place. Par une étude avec un suivi longitudinal, un recueil avec des moyens clairs et précis pourrait être présenté et diffusé pour tous ceux et celles qui désirent mettre de l'avant des pratiques collaboratives. D'autres moyens de collecte de données pourraient être utilisés :

vidéos, observations systématiques en classe, questionnaires écrits à remplir par l'enseignante observée, etc.

Dans le but de mieux tracer le portrait des enseignants *leaders*, il serait intéressant de voir comment agissent les hommes en contexte de collaboration école-famille, comment ils la perçoivent et comment ils la développent. Le point de vue des enseignants de genre masculin amènerait une autre façon de voir les thèmes à l'étude. En utilisant un échantillonnage où les deux genres seraient représentés, cela élargirait la portée de l'étude.

Afin de favoriser la démarche de réflexion de la part des futurs enseignants et des enseignants en exercice actuellement, un outil de réflexion pourrait être élaboré, selon les thèmes à l'étude dans la présente recherche. Des échanges avec d'autres groupes d'enseignants (par exemple, des sous-groupes de réflexion) permettraient aux enseignants d'entendre ce que d'autres font et ainsi d'améliorer leurs pratiques.

Il est évident que la collaboration école-famille doit être encore plus favorisée puisque les avantages de celle-ci sont nombreux. Certains enseignants la mettent déjà de l'avant et y croient. Mais, en sensibilisant davantage les cohortes de futurs enseignants et en discutant plus de l'influence de celle-ci sur la réussite éducative de tous les élèves québécois, la collaboration pourrait devenir une pratique plus courante. Finalement, il y aurait lieu de miser davantage sur le leadership de ces enseignantes innovatrices et avant-gardistes en matière de collaboration école-famille.

## *Références*



- Adams, K. S. et Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477-497.
- Barnard, W. B. (2003). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*, 39-62.
- Bergeron, I. (2010). *La soirée d'information et le développement du lien de confiance entre les parents d'élèves et l'enseignante du primaire* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Bergeron, I. et Deslandes, R. (2011) Teacher's first meeting with groups of parents of elementary students at the beginning of the school year: parents' expectations and responses to these expectations. *International Journal about parents in education, 5*(2), 43-55.
- Boucher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale* (3<sup>e</sup> éd.) Montréal, Canada: Hurtubise HMH.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J. et Blain, F. (2011). Le parent participant est-il un collaborateur ? *Le Point en administration de l'éducation, 14*(2), 23-27.
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly, 18*(4), 454-482.
- Christenson, S. et Reschly, A. (2010) *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence*. New-York, NY: Routledge.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford Press.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec, Canada : Conseil de la famille et de l'enfance.
- Constantino, S.M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. Lanham, ML: ScarecrowEducation.
- CRIRES. (1993) La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille. *Bulletin du CRIRES, 1*(1), 2-8.

- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (thèse de doctorat non-publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R. (2004). Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires. Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.) *La notion de compétence en éducation et en formation* (chapitre 5, p. 275-297). Paris, France: L'Harmattan.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.) *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006a). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiseleur, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.) *L'innovation et la formation à l'enseignement: pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (chapitre 11, p. 183-205). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2006b). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. L'accès, la réussite et l'égalité: constats et perspectives d'avenir. Dans *Options: Les États généraux sur l'éducation. Dix ans après, Centrale des syndicats du Québec*, 145–168, Centrale des syndicats du Québec, Québec.
- Deslandes, R. (éd.) (2009). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: family-school-community partnerships*. New-York, NY: Routledge.
- Deslandes, R. (2010a). L'importance des relations avec les parents et des liens avec la communauté. Vrai plus que jamais! *Revue préscolaire (AÉPQ)*, 48(3), 9-11.
- Deslandes, R. (2010b). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost et C. Legault. *Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (p. 197–215). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010c). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Récupéré le 24 mars 2014 de [http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction\\_Cond-essent\\_FINAL.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf)
- Deslandes, R. (2011). La famille performante à l'heure des défis. *Le Point en administration de l'éducation*, 14(2), 11-14.

- Deslandes, R. (2012a). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. Récupéré le 28 avril 2013 : <http://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communaute-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/>
- Deslandes, R. (2012b). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Réseau international sur le processus de production du handicap*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire*, 51(4), 11-15.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Récupéré le 25 octobre 2009 : de <http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/rapport.pdf>
- Deslandes, R. et R. Bertrand. (2003). *L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global*. Récupéré le 4 février 2012 : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/126/vp126\\_27-30.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/126/vp126_27-30.pdf)
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R., Fournier, H., et Morin, L. (2008). Evaluation of a school, family and community partnerships program for preservice teachers in Québec, Canada. *The Journal of Educational Thought*, 42(1), 27-51.
- Deslandes, R., Fournier, H. et Rousseau, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school. Dans R. A. Martinez-Gonzalez, M. H. Pérez-Herrero et B. Rodriguez-Ruiz. *Family-school-community partnerships, merging into social development* (p. 213-232). Oviedo, Espagne: Grupo SM.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). *Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire*. Récupéré le 28 janvier 2012 : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>

- Deslandes, R. et Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Québec, Canada : McGraw-Hill.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. M. A. et Tremblay, I. M. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation* 9, 4-18.
- Eberly, J. L., Joshi, A. et Konzal, J. (2007) Communicating with families across cultures : An investigation of teacher perceptions and practices. *The School Community Journal*, 17(2), 7-26.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N. et Williams, K. J. (2009) *School, family and community partnerships. Your handbook for action* (3e éd.) Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Fan, X et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Gauthier, B. (dir.), Beaud, J.-P., Bernatchez, J., Blais, A., Boisvert, D. et Turgeon, J. (2010). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, B. (2008). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : la figure de leadership en pédagogie*. Communication présentée au 5<sup>e</sup> colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France. Récupéré le 11 août 2010 : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/13/31/PDF/GENDRON-Benedicte-ENSEIGNANT-LEADERSHIP.pdf>

Gouvernement du Québec. (1997). *Projet de loi n°180, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Récupéré le 5 avril 2014 : [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)

Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teacher's images of families and schooling. *Teachers College Record*, 107(1), 157-185.

Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. et Davies, D. (2007) *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. et Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 1-25.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (Éd.), *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (chapitre 2, p. 30-60). New York, NY: Routledge.

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.

Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, and community connections*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.

Kanouté, F. et Saintfort, M. (2010). La relation école-famille. *Éducation Canada*, 43(1), 28-31.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Canada: CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J. et Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic achievement of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation & Formation*, 297, 33-48.
- Leithwood, K. (2009). Four key policy questions about parent engagement recommendations from the evidence. Dans R. Deslandes (Éd.) *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: family-school-community partnerships* (chapitre 1, p. 8-20), New-York, NY: Routledge.
- McKenna, M. K. et Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *School Community Journal*, 23(1), 9-48.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Évaluation de programme, Programme Aide aux devoirs*. Récupéré le 25 septembre 2010 : [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/SICA/DRSI/AideAuxDevoirs\\_07-01036.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/AideAuxDevoirs_07-01036.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Indice de défavorisation 2012-2013*. Récupéré le 24 juillet 2013 : [http://www.concours-entrepreneur.org/upload/ckFinderFiles/files/Indices\\_par\\_CS2013p.pdf](http://www.concours-entrepreneur.org/upload/ckFinderFiles/files/Indices_par_CS2013p.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Récupéré le 25 septembre 2010 : [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/politi00F.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/politi00F.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Récupéré le 14 septembre 2010 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Récupéré le 14 septembre 2010 : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Récupéré le 25 septembre 2010 : <http://sass.uqac.ca/doc/agirautre.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire*. Récupéré le 31 mars 2012 : <http://www.acti-jeuneslll.qc.ca/outils/Jeunes%20en%20sante%20Participation%20des%20parents%20a%20la%20reussite%20educative%20des%20eleves%20du%20primaire.pdf>
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. Suisse : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Ménard, L. J. (2009). *Rapport Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Récupéré du site du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec le 14 septembre 2010 : [http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir\\_pouvoir.pdf](http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf)
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Paratte, L. (2006). *La collaboration école-famille: motifs et pratiques des enseignants du préscolaire et du primaire dans la promotion de la participation des parents en classe* (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada.
- Paratte, L., Deslandes, R. et Landry, C. (2008). Contexte de collaboration école-famille : motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe. Dans R. Deslandes. *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*, (p. 99-116). Montréal, Canada : ACFAS.
- Pelco, L. E. et Ries, R. R. (1999). Teacher's attitudes and behaviors towards family-school partnerships: what school psychologists need to know. *School Psychology International*, 20(3), 265-277.
- Pithon, G., Asdih, C. et Larivée S. J. (2008). *Construire une communauté éducative : un partenariat famille-école-association*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S. et Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*, 477-505.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts : Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research, 98*(4), 196-206.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M. et Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: a guide for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Whitaker, T. et Fiore, D. J. (2001) *Dealing with difficult parents and with parents in difficult situations*. New-York, NY: Eye on Education.



*Appendice A*

*Lettre d'information aux participantes*

**Invitation à participer au projet de recherche**  
**Motivations des enseignants du primaire à favoriser la collaboration**  
**école-famille**

**Catherine Jourdain**

**Étudiante à la maîtrise en éducation**

**Sous la supervision de Mmes Rollande Deslandes et Marie-Claude Rivard**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la motivation des enseignants du primaire à favoriser la collaboration école-famille, serait grandement appréciée.

**Objectifs**

Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les pratiques pédagogiques des enseignants visant à favoriser la collaboration école-famille et d'identifier les motivateurs personnels, contextuels et issus de la vie courante qui influencent le plus des enseignants reconnus comme *leaders* dans leur décision de favoriser la collaboration école-famille. Les renseignements fournis dans le présent formulaire visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

**Tâche**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue menée par la chercheuse d'une durée d'environ 45 minutes. Cette entrevue vous permettra d'émettre votre point de vue sur votre motivation à favoriser la collaboration école-famille. Cette entrevue aura lieu à votre milieu de travail au moment qui vous convient le mieux, en dehors des heures de classe (période libre en cours de journée, heure du dîner, après la classe en fin de journée). Cette entrevue sera enregistrée pour permettre de transcrire vos réponses par la suite dans le but de les analyser.

**Risques, inconvénients, inconforts**

Votre participation à ce projet permettra de recueillir le plus grand nombre d'informations relatives à la motivation des enseignants à favoriser la collaboration

école-famille. Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 minutes, demeure le seul inconvénient. Une compensation d'ordre monétaire, soit un certificat-cadeau dans une librairie d'une valeur de 30\$, sera accordée pour les frais de garderie et de transport encourus au moment de l'entrevue.

### **Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la motivation des enseignants du primaire à favoriser la collaboration école-famille sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

### **Confidentialité**

Les informations recueillies dans le cadre de ce projet demeureront strictement confidentielles; votre participation est anonyme. Votre confidentialité sera assurée puisque vous recevrez un nom fictif pour le déroulement de l'ensemble de la recherche. La diffusion des résultats du projet assurera en tout temps la confidentialité de l'ensemble des informations que vous aurez fournies tout au long de l'étude. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données seront conservées sous clé au Laboratoire de recherche «Éducation, culture, santé : interactions et partenariats » pendant 5 ans après la fin du projet soit jusqu'en décembre 2017. Enfin, à tout moment au cours du projet, il vous est possible de vous retirer et cela, sans préjudice.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Rollande Deslandes, professeure au département des sciences de l'éducation, au 819-376-5011, poste 3656.

### **Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-10-165-06.03 a été émis le 15 mars 2011.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la

recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique  
CEREH@uqtr.ca.

*Appendice B*

*Formulaire de consentement des participantes*

## Formulaire de consentement

### Motivations des enseignants du primaire à favoriser la collaboration école-famille

Moi, Catherine Jourdain, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

#### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Motivation des enseignants du primaire à favoriser la collaboration école-famille ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**

Participant(e) ou participant	Chercheuse
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :
Niveau d'enseignement :	

*Appendice C*  
*Protocole d'entrevue*

## Protocole d'entrevue

### Motivations des enseignants du primaire à favoriser la collaboration école-famille

Numéro du questionnaire \_\_\_\_\_ Nom fictif \_\_\_\_\_

Date de l'entretien \_\_\_\_\_

Lieu de l'entretien \_\_\_\_\_

Caractéristiques de l'enseignant interrogé (âge, nombre d'années d'expériences, niveau d'enseignement, autres?)

---

---

---

#### Introduction (petits rappels)

- ☐ Objectif de l'étude
- ☐ Durée approximative de l'entrevue
- ☐ Enregistrement sonore
- ☐ Confidentialité / signature de la lettre de consentement

#### Partie 1 : compréhension de la collaboration école-famille

(1<sup>er</sup> concept à vérifier selon le cadre de référence)

- 1) Selon vous, qu'est-ce que la collaboration école-famille?
- 2) Comment celle-ci se pratique-t-elle dans votre classe? Avez-vous des exemples précis? Dans votre école? Avez-vous des exemples précis?
- 3) Quelles sont les retombées de vos pratiques collaboratives avec la famille sur la réussite scolaire de vos élèves? Et sur la qualité de vos relations avec la famille?



## Partie 2 : motivateurs personnels

(2<sup>e</sup> concept à vérifier selon le cadre de référence)

- 1) Quelle est votre compréhension de votre propre rôle dans le travail avec les familles, voire dans la collaboration école-famille? Et en particulier dans le travail avec les parents? Expliquez.
- 2) Dans quelle mesure vous sentez-vous compétente pour travailler avec les familles? Expliquez. Comment qualifiez-vous votre aisance à travailler avec les parents? Expliquez. D'où vient cette motivation à favoriser la collaboration école-famille (élément déclencheur, ce qui a mené à la collaboration)?

## Partie 3 : motivateurs contextuels

(3<sup>e</sup> concept à vérifier selon le cadre de référence)

- 1) De quelles façons votre commission scolaire vous incite-t-elle à développer la collaboration école-famille? Et en particulier à travailler avec les parents? (politiques, sites Web, déclarations publiques, projet éducatif, etc.)
- 2) Quelles sont les invitations particulières de la part de votre direction d'école qui favorisent la collaboration école-famille dans votre école? Expliquez.
- 3) Quelles sont les pratiques utilisées par votre direction d'école pour vous encourager et vous soutenir dans le développement de la collaboration école-famille? Expliquez.

## Partie 4 : motivateurs issus de la vie courante

(4<sup>e</sup> concept à vérifier selon le cadre de référence)

- 1) Dans quelle mesure croyez-vous posséder les connaissances et les habiletés pour promouvoir la collaboration école-famille? Et comment faites-vous pour trouver le temps et l'énergie pour promouvoir la collaboration école-famille?
- 2) Jusqu'à quel point la culture de votre école intègre-t-elle le soutien au développement de la collaboration école-famille, intègre-t-elle la

collaboration école-famille à l'ensemble des responsabilités de l'équipe-école?

#### Partie 5 : l'enseignant *leader*

(5<sup>e</sup> concept à vérifier puisque concept central de l'étude)

- 1) À partir de vos pratiques collaboratives, quelles sont les meilleures conditions pour mettre en place la collaboration école-famille? Qu'est-ce qui vous a aidé à développer cette collaboration?
- 2) Selon vous, quelles sont les pratiques collaboratives les plus efficaces que vous recommandez à vos collègues pour mettre en place la collaboration école-famille, autant à l'école et à la maison?
- 3) Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait de plus pour favoriser la collaboration école-famille? Par le MÉLS? Par vos collègues?

#### Conclusion

- ☐ Commentaires/questions de l'enseignant interrogé?
- ☐ Remerciements d'usage